

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

“PROJECTO ZERO; *a escola no teatro*”

Significado da instância *trabalho* numa escola profissional artística:

Estudo de Caso.

Henrique Malheiro Vaz

2007

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

“PROJECTO ZERO; *a escola no teatro*”

Significado da instância *trabalho* numa escola profissional artística:

Estudo de Caso.

**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação da Universidade do Porto,
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação,
sob orientação do Professor Doutor José Alberto Correia e
co-orientação do Professor Patrick Rayou**

Henrique Malheiro Vaz

2007

Resumo

A reflexão que aqui apresentamos toma como objecto de estudo o *trabalho escolar* no contexto de uma escola profissional artística, no âmbito lato das artes do espectáculo e no âmbito específico do teatro. Num primeiro momento, é o modo de investigação adoptado – o *estudo de caso* – bem como a perspectiva teórico-epistemológica de resguardo – o *interaccionismo simbólico* – que permitem equacionar este objecto de estudo segundo uma abordagem indutiva, a qual procura, a partir da exaustividade da análise dos dados recolhidos no terreno, identificar os dados constitutivos e estruturadores desse mesmo objecto de estudo.

Admite-se que, por este processo, a própria compreensão da realidade observada problematize o objecto de estudo proposto e que, consequentemente, a sua complexificação traduza mais literalmente aquilo que o define. A diversidade de instrumentos accionados na recolha de informação no terreno – da observação participada à análise documental, passando pela entrevista e pelo inquérito – procurou justamente dar conta dessa complexidade, identificando uma dimensão compósita ao próprio objecto de estudo.

Um segundo momento da reflexão, mais comprometido com a síntese e a elaboração teórica, procura precisar com maior rigor o nosso objecto de estudo – que designamos então como “instância *trabalho*” – enquanto processo que, embora sempre se afira ao *Eu* em formação, não se esgota na resposta cognitiva ao saber indagador (embora o trabalho escolar retratasse uma diversidade de processos, eles assentariam numa relação exclusivamente unívoca entre aprendente e conteúdos a aprender), mas contextualiza o espaço de formação enquanto espaço habitado por outros *Eus* significativos, espaço de aprendizagem enquanto exercício de cidadania.

Summary

The following text presents an analysis of *school work* in a professional arts school, specifically in the realm of theatre education. In the first stage, the adopted research strategy – the *case study* – and the selected epistemological and theoretical perspective – *symbolic interactionism* – enable the framing of this research object in an inductive approach. A thorough analysis of the field data will then make possible the identification of the structuring elements of such research object.

In this way, understanding the observed reality allows the complexification of the proposed research object and, therefore, a better description of what defines it. The diversity of research instruments used to collect data – from naturalistic observation to documentary analysis, through interviews and surveys – tries precisely to account for that complexity, as it identifies a composite dimension in the research object.

The second stage of this text is more concerned with theoretical synthesis and construction. It seeks a more precise definition of the research object, which is at this stage labelled the “*work instance*”. This “*work instance*” is a process which, although always related to the *Self* in training, is not exhausted in a cognitive answer to the inquisitive knowledge (although school work involved a diversity of processes, they would be grounded on a univocal relationship between learner and contents to be learned). Rather, the “*work instance*” portrays the training arena as an environment inhabited by other meaningful *Selves*, the learning arena as an exercise of citizenship.

*Ao Hugo,
que soube esperar,
embora nunca ninguém lhe tenha perguntado coisa alguma!*

*À Alice,
postumamente,
porque a vida não a deixou esperar,
porque lhe foi ceifada a interrogação!*

Agradecimentos

O exercício de realização de uma tese de doutoramento só é efectivamente percebido quando vivido. Não é, com efeito, possível perceber os diferentes estados de angústia, de efusão, de depressão, de alegria se não se entender o quanto a temporalidade de um processo como este, porque longo e exaustivo, gera sobre quem o vive. Não é nada que a vida não nos possa reservar, mas por ser algo que nós reservamos na nossa vida, torna-se um trabalho consentido, tanto mais identificador das nossas limitações quanto identificador das nossas redes de apoio. É gratificante chegar ao fim e perceber o quanto o esforço individual não é um mérito, mas um resultado merecido, por causa de todos aqueles que nos circundam e que ajudaram a tornar a nossa obra possível. Esse é o significado deste percurso.

A realização desta tese deve, antes de mais, um agradecimento incomensurável a todos os protagonistas da escola que serviu de base empírica a este estudo; órgãos directivos, alunos, professores, funcionários, toda a população da escola se mostrou disponível, cabendo aqui um agradecimento muito especial ao responsável directivo da escola porque, ao criar um clima de total disponibilidade deu o tom que se repercutiria, em sequência, sobre toda a estrutura. Ainda por cima, não sendo esta tese intencionalmente focalizada sobre esta escola – não era a especificidade desta formação que constituía originalmente o objecto de estudo deste trabalho – mais significativa se tornou esta disponibilidade, assumida de um modo autêntico.

O agradecimento ao meu orientador, Professor José Alberto Correia, reclama outros predicados, designadamente a amizade, a disponibilidade, a orientação sempre direccionada a partir das minhas dúvidas, das minhas convicções, até das minhas vontades; um orientador que “corre o risco” de deixar o seu orientando crescer, à medida que desenvolve a sua tese, não é um orientador que apenas garante boas teses de doutoramento, é um orientador que investe na formação de pessoas.

J'ai aussi un mot de remerciement envers mon co-orientateur, le professeur Patrick Rayou par deux ordres de raison: D'abord, parce qu'il a si volontairement accepté co-orienter ma thèse à partir d'un défi que je lui ai placé moi-même – je lui ai entendu dans une communication proférée chez nous et, au fur et à mesure, je me suis rendu compte que ses références théoriques étaient celles qui guidaient ma réflexion. Cette simultanéité semblerait rendre cette demande légitime ; ensuite, parce que l'effort accru d'accompagner une thèse en portugais, pas sa langue maternelle, était d'autant

plus relevant qu'il déclenchait sur l'assomption de prononciation publique sur cette même thèse.

Pela relevância e centralidade que a escola objecto de estudo acabou por representar, um agradecimento especial é devido ao meu colega Rui Trindade, o qual numa situação de incerteza (do investigador) tornou este contacto possível: conhecer esta escola foi mais do que preencher um objecto de tese, foi descobrir um campo de trabalho e investigação que se deseja apenas começado.

Uma palavra ainda para os meus colegas e amigos Paulo Nogueira, Luís Violante, Manuel Matos, Manuela Fidalgo, Maria José Araújo e Tiago Neves que, pela sua franca e desinteressada disponibilidade, me ajudaram a ultrapassar etapas difíceis, as quais, por revelarem de uma forma transparente as nossas fragilidades, nos deixam inexoravelmente entregues, inexorável mas também felizmente, à relação de cumplicidade que traduz as nossas vivências.

Por último, mas não menos importante, um profundo agradecimento ao grupo docente das Ciências da Educação, o qual, ao proporcionar-me, por implicação própria, uma disponibilização de serviço de cerca de ano e meio para eu poder avançar com a minha tese, revelou o enorme espírito solidário que orienta este grupo, o qual me sinto muito orgulhoso de integrar.

Um agradecimento distinto é devido aos meus pais, por acreditarem em mim, porque não me consigo distanciar deles na identificação que carrego comigo próprio.

Índice

ANEXO 0 – Análise e codificação dos registos de observação	2
ANEXO I – Contagem de categorias – Registos de Observação	91
ANEXO II – Contagem de categorias agregadas por tipologia de sessão de formação	92
ANEXO III – Contagem de categorias agregadas por tipo de interacção	93
ANEXO IV – Contagem de processos cognitivos accionados no âmbito dos significados lógico-substantivos (SLS)	94
ANEXO V – Contagem de processos cognitivos – Registos de Observação	95
ANEXO VI – Contagem de processos cognitivos por tipologia de sessão para as diferentes referências categoriais	96
ANEXO VII – Contagem de processos cognitivos por curso para as diferentes referências categoriais	97
ANEXO VIII – Contagem de combinações entre modos pedagógicos e tipos de significado para as diferentes referências categoriais	98
ANEXO IX – Indicador Académico e Profissional (IAP) combinado dos familiares dos estudantes	99
ANEXO X – Razões para o abandono escolar	100
ANEXO XI – Participação escolar	101
ANEXO XII – Guião das entrevistas	102
ANEXO XIII – Categorias de análise das entrevistas	104
ANEXO XIV – Categorização dos testemunhos dos jovens entrevistados	106

ABREVIATURAS

Referências Categoriais

PE – Professor Emissor

AR – Aluno Receptor

PR – Professor Receptor

IR – Interacção Recentrada

IC – Interacção Compósita

AE – Aluno Emissor

ID – Interacção Dispersiva

MP - Movimentos de Trabalho Pedagógico

STR – Estruturação

SOL – Solicitação

RES – Resposta

REA – Reacção

TS - Tipos de Significado Comunicados

SS – Significado Substantivo

SLS – Significado Lógico-Substantivo

SI – Significado Instrucional

SLS – Significado Lógico-Instrucional

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	8
CAP. I – O QUADRO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA	13
<i>.Uma epistemologia de compromisso com o real como condição de marginalidade, 14.</i>	
<i>Uma ancoragem histórica: a fenomenologia, 18. O interaccionismo simbólico: uma perspectiva, 24. O estudo de caso intrínseco: uma configuração estratégica para o exercício da pesquisa, 31.</i>	
CAP. II – ESTUDO DE CASO: AS DIMENSÕES ESTRUTURADORAS DO “PROJECTO”	35
<i>. Da trilogia do “saber/saber-fazer/saber-ser” ao “saber a construir”</i>	
<i>36</i>	
II-I – O PROJECTO DE APRENDIZAGEM/PROFISSIONALIDADE	39
1. A observação à vista de uma organização formal	39
1.1. Os meandros da definição de uma amostra	39
1.2. De uma observação participada à participação solicitada	41
1.3. Quando a estrutura da análise concorre com a permanência no terreno: estabelecer o termo da observação	43
2. A análise dos dados de observação; da identificação dos protagonistas à construção das referências categoriais	45
2.1. As temporalidades de desenvolvimento de uma sessão de formação: modelo de formação-desenvolvimento segundo tipologias linear, cíclica e espiralada e modelo de formação-libertação/reestruturação	45
2.2. A ordem da comunicação numa sessão de formação: os tipos de interacção formal, complementar, simétrica e informal	49
3. A interpretação da análise dos dados da observação segundo uma perspectiva diacrónica	53
3.1. Agregação por tipologia da sessão de formação	53
<i>Modelo de formação-desenvolvimento linear, 56. Modelo de formação-desenvolvimento cíclico, 62. Modelo de formação-desenvolvimento cíclico-espiralado, 67. Modelo de formação-desenvolvimento espiralado, 69. Modelo de formação-libertação/reestruturação, 75.</i>	
3.2. Agregação por tipos de interacção da sessão de formação	94
4. A interpretação da análise dos dados da observação segundo uma perspectiva sincrónica: os movimentos pedagógicos e os tipos de significados identificados por referência categorial	113
4.1. PE – “É preciso falar como na vida para fazer teatro!”	119
4.2. AR – “Eu posso ir lendo, mas acho que se ouvir percebo melhor”	128
4.3. PR – “Apesar do autor nos dar informações, vocês começam já a fazer alguma dramaturgia sonora que é a vossa criação”	134
4.4. IR – “Aquecimento não é bem conversar, conversar é no recreio”	142

4.5. IC – “Seria interessante as aulas funcionarem mais em debate, acaba por se aprender mais”	151
4.6. AE – “Temos de ter opinião, o problema é não tê-la. Eu vejo muitas pessoas da minha idade ...”	158
4.7. ID – “O Piolho anda chungu, tem muitos universitários”	167
5. Um projecto de aprendizagem-profissionalidade assente num modelo de alternância interactiva	169
<i>A escola como importante meio de formação e/ou instrução, 172. Comportamento e experiência na relação de aprendizagem, 174. A produção do saber, 176.</i>	
II-II - O PROJECTO DO SUJEITO	181
1. Dimensões privilegiadas da análise: da caracterização da população estudantil às percepções dos jovens em torno dos seus percursos de formação	181
2. Breve caracterização da população estudantil da escola	184
2.1. Constrangimentos no estabelecimento de uma base de dados	185
2.2. Uma oscilação etária determinada por uma aparente feminização da população Estudantil	187
2.3. Distribuição sócio-demográfica e sócio-económica	190
2.4. A escolha dos cursos: a família dos técnicos, por um lado, os actores de palco e os actores de bastidores, por outro	197
2.5. Ensino profissional: mobilização das vocações e das modalidades de trabalho dos saberes	205
3. O(s) significado(s) do estudo para jovens das escolas secundárias e da escola profissional	207
3.1. O percurso escolar dos jovens do ensino secundário: uma ruptura de sentido (alunos das escolas secundárias) vs. um reforço relacional (alunos da escola profissional)	209
3.2. O trabalho escolar dos jovens do ensino secundário: <i>estudo porque é essa a minha obrigação</i> (alunos das escolas secundárias) ou <i>porque gosto do que estudo?</i> (alunos das escolas profissionais)	218
3.3. A participação escolar dos jovens do ensino secundário: a comum valorização do universo-turma em detrimento do universo-escola	227
4. A palavra ao sujeito: (re)visão de uma construção identitária	229
4.1. Percursos irregulares marcados pela <i>impressividade</i> dos desejos, apesar do princípio da realidade	234
<i>Sem retaguardas, uma crença solitária, 234. Uma opção tardia, regressão nos estudos, 236. Uma opção sustentada, amizades que se esvaziam, 239.</i>	
4.2. Dar (o) corpo a uma opção: a recuperação do tempo perdido	243
<i>Construir-se na identificação com o Teatro: recusa dos dons, significado do trabalho, 243. Um contexto de aprendizagem determinado pelo imperativo da dimensão relacional, 246.</i>	

4.3. Relações de forma, relações de conteúdo: implicação circular entre escola e área de estudos, mais do que causa e consequência	250
<i>O espaço turma é o contexto de socialização central, mas as suas mais valias reconhecidas estão na amplitude das idades, 251. No trabalho, estratégias que minam as relações entre os alunos são vistas retrospectivamente como negativas, 255. Clima de escola: a proximidade é uma moeda de duas faces, 260.</i>	
4.4. Percursos formativos pautados pelo ritmo dos “projectos”: da identidade de uma formação à construção de si	265
<i>O “projecto” é a situação profissional que dá identidade a esta modalidade de ensino, 265. O “projecto” enquanto processo estabelece as diferentes etapas de um crescimento pessoal e profissional, 269. Construir-se na construção das personagens?, 273.</i>	
4.5. Práticas e vivências do quotidiano de aprendizagem	276
<i>A pedagogia compromete-se com hábitos de trabalho e distingue-se da excelência profissional e/ou cultural, 277. Ao contexto institucional comete a responsabilidade última, até da (in)adequação da docência, 279. Ao aluno comete uma entrega total, também determinante do sucesso da aprendizagem, 283. Ao professor comete, implicitamente, uma disponibilidade total, um papel quase tutorial, 290. A relevância da avaliação, fortemente interiorizada, manifesta-se pela sua ausência explícita nos discursos, 293.</i>	
4.6. Agir dramaturgico social e agir dramaturgico profissional : o “Eu” nas diversas facetas do quotidiano	295
5. Do “saber a construir” ao “aprender em relação”: a importância da formação na definição identitária	302
II-III – O PROJECTO INSTITUCIONAL	307
1. O enquadramento da figura jurídica: escola profissional artística	308
2. Modalidades de articulação entre formação e trabalho: as particularidades do ensino artístico	317
3. A estratégia comunitária na escola de Teatro: entidade e (id)entidades	336
<i>Identidade de “métier”, 340. Transformação de si, 342. Identidade institucional, 345.</i>	
CAP. III – EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO ...	349
1. ... e Teatro: o campo de aprendizagem	358
<i>A prática e a theôria, 358. A “personagem-moral”, a encarnação e a criação do papel, 362. Do texto à acção: o encenador e a luz eléctrica, 367. A “tessitura da irmandade”: mas tantos querem palco,... e tão poucos ocupam a plateia!, 372. Teoria do campo: num contexto de contracção construir um recurso de intervenção, 378.</i>	
2. ... e objecto “Si”: o objecto de aprendizagem	382

Objecto “Si”: estrutura de plausibilidade e ressocialização, 382. Objecto “Si: uma forma identitária “relacional para si”, 390. Conceito de habitus: do sentido do percurso enquanto trajectória a uma identidade de rede, 393.

3. ... e Projecto: o modo de aprendizagem 397

Apr(e)nder o trabalho, mas igualmente a obra, mas igualmente a acção, 398.

Projecto como idealização e projecto como “transfert”, 403.

CONSIDERAÇÕES FINAIS 410

BIBLIOGRAFIA 417

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Grelha de análise dos diferentes momentos da sessão de formação	49
Quadro 2 - Descrição conteudística das categorias de primeira ordem (Referências Categoriais), de acordo com o parâmetro “protagonismo do discurso”	53
Quadro 3 - Modelo de Ensino-Aprendizagem centrado no professor ou no aluno (McKeachie, in DUPONT, 1985)	55
Quadro 4 - Contagem de tipos de interacção – registos de observação de sessões do “Projecto Zero”	95
Quadro 5 - Contagem de tipos de interacção – registos de observação de sessões da disciplina de “Português”	99
Quadro 6 - Contagem de tipos de interacção - registos de observação de sessões das disciplinas de “Integração” e de “Oficina de Som”	101
Quadro 7 - Contagem de tipos de interacção - registos de observação de sessões das disciplinas de “Inglês” e de “Dramaturgia”	104
Quadro 8 – Contagem de tipos de interacção - registos de observação de sessões das disciplinas de “Voz”, de “Prática Teatral”, “Interpretação”, “História do Teatro” e “Projecto”	107
Quadro 9 - Combinações estruturadoras da relação de interacção na aprendizagem, segundo os modos pedagógicos accionados e os tipos de significado privilegiados	118
Quadro 10 – Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos do “Professor-Emissor”	120
Quadro 11 - Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos do “Aluno-Receptor”	129
Quadro 12 - Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos do “Professor-Receptor”	135
Quadro 13 - Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos da “Interacção Recentrada”	143
Quadro 14 - Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos da “Interacção Compósita”	151
Quadro 15 - Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos do “Aluno-Emissor”	159
Quadro 16 – Distribuição dos processos de inscrição por ano lectivo de acesso	186
Quadro 17 – Representatividade de candidatos à escola com o 9º ano concluído e com idade compreendida entre os 15 e os 19 anos em função do ano lectivo de acesso	190
Quadro 18 – Inscrição dos alunos nos cursos por género e ano de acesso	198
Quadro 19 – Variação da proveniência da área de estudos em função do curso frequentado	200
Quadro 20 – Variação do Indicador Académico e Profissional para as categorias de “Burguesia” e de “Burguesia com Ensino Superior” e para as categorias	

de “Pequena Burguesia” e de “Pequena Burguesia com o Ensino Básico”	204
Quadro 21 – Atribuição de relevância à escolha do curso/área de estudos que frequenta para alunos das escolas secundárias e da escola profissional	215
Quadro 22 – Atribuição de relevância aos modos de estudo para alunos das escolas secundárias e da escola profissional	219
Quadro 23 – Atribuição de relevância aos meios de estudo para alunos das escolas secundárias e da escola profissional	220
Quadro 24 – Parâmetros de sucesso escolar e empregabilidade respeitantes aos cursos iniciados nos anos lectivos de 1995/96 (concluído em 1997/98) até 2000/01 (concluído em 2002/03), num total de 6 edições para cada curso	333
Quadro 25 – Situação comunicativa em contexto teatral, televisivo e cinematográfico	374

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de formação 43, em 04.12.10.)	57
Gráfico 2 - Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de formação 5, em 03.11.20.)	60
Gráfico 3 - Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de formação 1, em 03.11.13.)	63
Gráfico 4 - Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de formação 18, em 04.02.19.)	65
Gráfico 5 - Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de formação 2, em 03.11.13.)	67
Gráfico 6 - Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de formação 29, em 04.11.11.)	70
Gráfico 7 - Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de formação 28, em 04.11.09.)	72

Introdução Geral

“Chego um pouco antes da hora do meu “compromisso”. Entro no *hall*, cumprimento a simpática funcionária de serviço, D.^a Alzira¹ e sento-me no banco corrido da parede dos placardes, lugar central de informação para a população da escola e, simultaneamente, lugar de circulação vertebral do espaço da escola. A antecipação é também um tempo de observação dos espaços informais que fazem o quotidiano da escola.

Professores, alunos, funcionários, dirigentes circulam de cá para lá, de lá para cá. É aqui que se situa o atendimento da escola, é aqui também que se passa de “fora para dentro”, de dentro para fora. É um local ideal para parar, para sustentar momentos, acontecimentos, para perceber uma movida no *hall* da escola que diz mais sobre a sua cultura, sobre a sua partilha de valores do que horas imensas de interrogações aos passantes.

Soa a musicalidade – nesta escola há sempre alguém a cantar, a tocar um instrumento, a ruminar um texto – e soa a circulação. Uma aluna chega – “olá, boa tarde!” – conhecemo-nos, vou-me tornando familiar, a movida continua. Concentro a minha atenção na aluna; conversa com a D.^a Alzira, traz cores alegres, indumentárias bizarras, uma expressão de si, assim. A mão direita abana o cigarro que entremeia a conversa e, repentinamente, sem que a conversa a apare, uma parte da cinza cai no chão. A aluna repara, a conversa continua. Mas a aluna, não perdendo o fio à conversa, afasta-se uns passos, entra no *hall* contíguo, de acesso aos órgãos directivos, ... e regressa após uns momentos; traz na mão uma vassoura e uma pá, limpa a cinza impropriamente caída no chão, despeja-a num cinzeiro próximo, recolhe a vassoura e a pá ao seu lugar, troca uma última palavra com a D.^a Alzira e vai à sua vida.

Vou eu também, que chegou a minha hora”.

A história deste percurso vivido, que aqui se procura condensar (amordaçar?) num registo escrito, é a fixação de uma leitura, temporalmente determinada, sobre uma realidade que lhe é intemporal, porque lhe é anterior e porque continua para além dela. Mas, “estar” em termos de investigação, num lugar determinado, face a uma realidade determinada, é sempre produzir um “retrato” que procura traduzir a temporalidade num

¹ - A utilização de nomes pessoais visa atribuir à própria escrita um sentido mais humanizado, no entanto, e por razões de preservação do anonimato, todos os nomes referenciados ao longo da tese são fictícios.

tempo intemporal e, nesse sentido, aceitar o óbvio é viver com as contingências deste tipo de trabalho.

O título que intitula esta trabalho procura conter em si aquilo que, de um modo mais relevante o determina:

- a “nomenclatura” de uma fase da formação que, ao associar a terminologia de “projecto” ao conceito de “zero”, parecendo o ponto de partida de um percurso é, simultaneamente, o percurso de um ponto de partida; zero é a ausência, projecto é a perspectiva de uma projecção sobre o futuro². Haverá zero sem projecto, mas, nesta articulação, o projecto é a interrogação do zero sobre a sua própria ausência. O “projecto zero” é, não estranhamente, um dos momentos mais determinantes da continuidade (ou não) do percurso dos alunos nos cursos da escola;

- a “escola no teatro” procura contrastar a asserção, mais frequente no sistema de ensino, da ideia do teatro na escola. Segundo esta asserção, a escola é sempre o “centro”- podemos invocar a “saúde na escola”, a “educação sexual na escola”, a “ciência na escola”- e todas as outras actividades conteudísticas a periferia. Na situação analisada – e não esquecendo tratar-se de um estudo de caso sobre uma escola profissional – aquilo que a pesquisa nos suscita é um balanço entre, por um lado, a actividade que estrutura a própria formação – o teatro e, mais genericamente, as artes do espectáculo – e, por outro lado, a dimensão escolar, de aprendizagem estruturada segundo perspectivas e princípios da pedagogia de uma formação profissionalizante. O sentido de uma “escola no teatro” é a negação de uma visão “mimetista” da escola, mas também o reconhecimento de uma visão universalizada da aprendizagem, pese embora a sua estruturação merecer uma atenção em função das especificidades das actividades profissionais aí desenvolvidas;

- a construção do significado é, metodologicamente, estrutural à presente pesquisa. Entende-se, com efeito, o processo de aprendizagem (e é segundo esta perspectiva que ele é objecto de investigação) enquanto processo que não se estrutura segundo a relevância de conteúdos transmissíveis, mas segundo os próprios processos de transmissão; o significado é, por esse facto, objecto do próprio processo de

² - Teresa Pinheiro (2002: 237-249) discute, segundo uma perspectiva psicanalítica, as novas subjectividades que se instalam no mundo pós-moderno, “mundo do tempo presente, do instantâneo do desejo, do invólucro que vale mais do que o conteúdo, do corpo que não pode mostrar as marcas do tempo”, as quais determinariam, reflectindo os testemunhos dos seus pacientes, uma “total ausência de dimensão de futuro como se a possibilidade de se projectarem no futuro lhes fosse impossível”. Esta dimensão afigura-se tanto mais pertinente quanto as actividades profissionais contidas nas artes do espectáculo objecto de formação nesta escola se estruturam, significativamente em torno da figura do projecto.

comunicação e das regras e condições que o estabelecem. A recorrência, em termos metodológicos, aos imperativos da interacção procura justamente dar conta desta abordagem;

- aquilo que denominamos pela “instância *trabalho*” designa um jogo entre as próprias palavras e a sua associação. Assim, queremos deste modo diferenciar a expressão utilizada daquela outra de “conceito trabalho” porque queremos evidenciar, sobretudo e segundo uma analogia com a psicanálise, o modo como o “trabalho” se insurge no contexto do desejo (*id*), no contexto da realidade (*ego*) e no contexto da idealização (*superego*), os três momentos centrais que identificamos, designadamente na abordagem mais directa aos jovens alunos, por intermédio de entrevistas, em torno da sua percepção sobre as “consequências” da sua formação sobre uma hipotética profissionalização;

- a “escola profissional artística” designa, em simultâneo uma generalidade e uma especificidade. Com efeito, a análise dos dados recolhidos respeita, quer aquilo que remete para o universo lato do ensino profissional (sob o ponto de vista de disciplinas e de práticas comuns a este universo), quer para aquilo que remete para as especificidades do ensino artístico (onde se procuram evidenciar dados como a “empregabilidade”, insusceptíveis de serem aqui tratados do mesmo modo que o são para outros cursos porque, desde logo, a natureza intermitente ou, melhor dizendo, “projectual” das profissões para que estes cursos preparam não permitem impor esse ónus ao grau de “produtividade” da actividade da escola);

- por último, o “estudo de caso” procura ser aqui estruturado a partir de três dimensões em que subdividimos a centralidade do conceito de “projecto”, evidenciando a preocupação de não isolar a abordagem dos jovens-alunos (por intermédio do “projecto do sujeito”), quer dos percursos de aprendizagem pelos mesmos efectuados (por intermédio do “projecto de aprendizagem/profissionalidade”), quer de uma formação inequivocamente estruturada segundo uma perspectiva sobre o teatro e as artes do espectáculo, ela própria ideologicamente estruturadora da função social do teatro e das artes do espectáculo (por intermédio do “projecto institucional”).

Dar conta das diferentes dimensões aqui propostas respeita uma organização da escrita coincidente com a metodologia de investigação adoptada, e, nesse sentido, indagadora de uma “ordem” que poderá parecer, aqui e ali, distraidamente desordenada. Mas não o é; se, com efeito, o Cap. II (a análise e interpretação dos dados) é aquele que estrutura o processo da escrita, não é menos verdade que ele concorre, temporalmente,

com o Cap. I (enquadramento epistemológico e metodológico) – porque o mesmo se vai evidenciando ao longo do processo de permanência no terreno - e o Cap. III (referentes teóricos), capítulo de síntese, é o resultado da reflexão teórica que se vai estruturando em torno dos conceitos que se evidenciam como estruturais à própria análise.

A redacção da tese, quando iniciada, não responde assim estritamente a um tipo de processo cognitivo – aquele que resultaria da análise dos dados recolhidos – porque ele é, em permanência observado segundo premências do próprio trabalho de investigação, designadamente sob o ponto de vista epistemológico como metodológico. Existe um conteúdo, um real percebido, mas adjacientemente existe um modo de o interpretar, bem como um modo de o articular num quadro conceptual, susceptível de se afirmar enquanto conhecimento adicional. Daí, a “imprevisibilidade” única que resulta do processo de investigação é aquela que, equacionada normalmente sob a designação de “conclusões”, “reflexões finais” ou uma terminologia que especifique o próprio resultado conclusivo da tese, esteja para além dos “desejos” que o próprio investigador constrói relativamente à sua investigação; o “fecho” da tese é, definitivamente, um trabalho do investigador e, por causa dessa estruturante razão, é objecto simultâneo das singularidades da realidade e da singularidade do próprio investigador.

O que quer que a conclusão revele não se pode, sob qualquer pretexto, distanciar daquilo que enunciamos no início, isto é, que a investigação se trata de uma leitura, temporalmente determinada, sobre uma realidade que lhe é intemporal, porque lhe é anterior e porque continua para além dela. O modo da investigação se aventurar numa transposição do “evento” para o “processo” parece sempre condicionada por algo que está para além dos próprios desígnios da investigação, isto é, estimular um processo reflexivo nos autores sobre os quais a investigação incide que transcenda os quadros de racionalidade até aí predominantes. Aí, a investigação não se legitima estritamente enquanto acumulação de conhecimento, aí a investigação projecta-se, ela própria, enquanto interlocutor pertinente na construção do real, embora diferido no tempo, e aí ela adquire porventura uma dimensão interventora de relevância inegável.

Assim se perceberá uma organização da redacção deste relatório que procura, justamente dar conta de uma cronologia dos acontecimentos atinente com o vivido da investigação.

Antes do espectáculo... um palco!

«Seco, nu, segunda de manhã.

Ocupo o lugar inexistente,
do público que virá, ... mais tarde.

Soltem-se as amarras,
que a metamorfose vai começar;
entra o engenho que o público nunca verá,
as escadas, os focos, os cenários, a gradação sonora,
uma feira de ofícios,
uma entropia organizada.

Cap. I – O quadro epistemológico e metodológico da pesquisa

Soltem-se as amarras,
que o espectáculo está a ser criado,
antes mesmo da sua criação.

Quem visse,... embevecia,
queria mais,
porque aquele palco nunca mais será o mesmo!»

.Uma epistemologia do compromisso com o real como condição de marginalidade

Desdobrar uma pesquisa numa sucessão articulada de passos cujo encadeamento, quando não é previamente estabelecido, previamente planificado, pode (parecer) resultar numa acidentada sùmula de resultados, eis o desafio que desde o primeiro momento se colocou ao investigador. Face a uma aprendizagem do próprio *modus operandi* da investigação arqueado na fundamentação teórica e disciplinar da pesquisa, mas reconhecendo também o quanto esta fundamentação teórica e disciplinar, tributária de um registo de “ciência normal”³, como KUHN (1997) a designa, se pode converter num “espartilho” da interpretação do real, proceder de modo outro conteria sempre uma margem de risco, embora o investigador prefira entendê-la enquanto *condição de marginalidade*⁴. Não se trata de querer aqui presumir algo mais do que, em definitivo, efectuar *ciência normal* (o que pressuporia admitir, implicitamente, um exercício e um tempo de “ciência extraordinária” (id)), trata-se de, sob um ponto de vista sobretudo metodológico, assumir a mobilização de meios, modos, instrumentos de recolha, análise e interpretação de informações do real⁵ que invertem o modelo, mais consensual, hipotético-dedutivo - que não privilegiam, por esse modo, o princípio da causalidade -, privilegiando uma abordagem investigativa centrada num modelo mais indutivo - acentuando aqui, sobretudo, o princípio da intencionalidade⁶, mais consentâneo, assim se admite, com os *fenómenos* humanos e sociais. A *condição de marginalidade* enquadradora define assim que, pese embora a teorização prévia sempre

³ - Reportamo-nos aqui, sobretudo, ao carácter securitário que o exercício da produção de ciência enquanto “operações de limpeza” revela, quando aferido a um paradigma estável. O trabalho científico descreve-se assim segundo “a determinação do fato significativo, a harmonização dos fatos com a teoria e da articulação da teoria”. (KHUN, 1997: 55).

⁴ - Esta condição de marginalidade resulta da própria natureza híbrida do objecto de investigação em educação, o qual, ao não se aferir a um campo disciplinar específico – a uma elaboração teórica disciplinar – opera nas margens dos saberes disciplinarmente constituídos: «(s)endo um espaço de convergência de uma polaridade de matrizes disciplinares e, portanto, um espaço potencialmente propenso à interdisciplinaridade, a reflexão educativa cientificamente instrumentada raras vezes conseguiu afirmar esta potencialidade tendo-se constituído antes como um espaço reflexivo estruturado no exercício do conflito disciplinar e da conflitualidade entre escolas científicas integradas numa mesma matriz disciplinar” (CORREIA, 1998: 19).

⁵ - Informações recolhidas no campo doxológico, objecto de um processo de transformação em dados no campo epistémico, objecto de um processo de redução a factos no campo teórico (BRUYNE et al., 1974: 192).

Todas as traduções efectuadas ao longo do trabalho são da responsabilidade do investigador.

⁶ - Segundo GONZÁLEZ (s/d), «os fenomenólogos contrapõem à ideia de *causalidade* a de *intencionalidade*. No reino da natureza prima a causalidade, no reino do humano prevalece a intencionalidade. Um fenómeno natural, afirma a fenomenologia, explica-se pelas suas causas; nos fenómenos humanos, sociais ou culturais, o principal é compreender (*verstehen*) a intenção ou motivação que move os seus actores» (p. 4).

lá esteja (na reflexão do investigador, mobilizadas pelo objecto de estudo) - embora reconhecendo, com CASTORIADIS (1975) que «a teoria não poderia ser dada previamente, pois ela emerge constantemente da própria actividade» (p. 113) – as *teorias* não o estão, necessariamente, mas sobretudo, disciplinarmente⁷ (porque a sua pertinência não é um postulado prévio ao exercício da pesquisa, mas fundamentalmente uma busca de pertinência que se estrutura ao longo de um processo).

A pesquisa não parte assim, de hipóteses de trabalho previamente delineadas – tendencialmente construídas na interpelação de variáveis entre si, interpelação que procura, por sua vez, determinar relações de causalidade – mas sobretudo de uma tematização do real cuja conceptualização se acredita conter um espaço de compreensão dos fenómenos constitutivos desse mesmo real. E, tratando-se de fenómenos construídos – porque resultantes de produções de interacção entre entes viventes – esta compreensão afigura-se, de acordo com HEIDEGGER (2005), projectual, isto é, encerra em si mesma um projecto de inteligibilidade do real, naquilo em que o mesmo traduz os próprios *projectos* que se encerram nas intencionalidades do agir dos sujeitos em interacção: «(e)nquanto projeto, a compreensão é o modo de ser da pre-sença⁸ em que a pre-sença é as suas possibilidades enquanto possibilidades» (p. 201). Admite-se ainda, neste contexto, que os projectos não são aqui exclusivamente aqueles que produzem a interacção no real observado, mas igualmente a interacção do próprio sujeito investigador com o real observado. A tematização do real articula-se assim, desde o

⁷ - BERGER (1992) refere, a este respeito, uma tendência da investigação em educação centrada na oposição entre o macro social (que foi durante muito tempo o objecto da Sociologia da Educação) e o micro social (durante muito tempo objecto da Psicologia da Educação), tomando o estabelecimento de ensino como nível de análise privilegiado, o qual «não é encarado apenas como um lugar onde se estabelecem interacções mais intensas entre o meio e as práticas educativas, mas também como um espaço de interacções onde se implicam os diferentes actores: educadores, educandos, pais, etc.». Esta deriva investigativa, que aqui privilegiamos pese embora a temporalidade que nos distancia deste artigo de BERGER, ao tomar a escola como objecto de investigação, assume a «incidência» sobre o espaço onde se constrói o sujeito individual e o sujeito social» (p. 35), isto é, reforça a ideia de tematização do real a partir dos espaços de contextualização das vivências dos indivíduos.

⁸ - O conceito de pre-sença, na tradução a que nos reportamos, enquanto tradução da palavra “Dasein”, tem a seguinte inteligibilidade: «(p)re-sença não é sinónimo de existência nem de homem. A palavra Dasein é comumente traduzida por existência. Em *Ser e Tempo*, traduz-se em geral, para as línguas neolatinas pela expressão “ser-aí”, être-là, esser-ci etc. Optamos pela tradução de pre-sença pelos seguintes motivos: 1) para que não se fique aprisionado às implicações do binómio metafísico essência-existência; 2) para superar o imobilismo de uma localização estática que o “ser-aí” poderia sugerir. O “pre” remete ao movimento de aproximação, constitutivo da dinâmica do ser, através das localizações; 3) para evitar um desvio de interpretação que o “ex” de “existência” suscitaria caso permaneça no sentido metafísico de exteriorização, atualização, realização, objetivação e operacionalização de uma essência. O “ex” firma uma exterioridade, mas interior e exterior fundam-se na estruturação da pre-sença e não o contrário; 4) pre-sença não é sinónimo nem de homem, nem de ser humano, nem de humanidade, embora conserve uma relação estrutural. Evoca o processo de constituição ontológica do homem, ser humano e humanidade. É na pre-sença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história, etc.» (*Notas Explicativas*, in HEIDEGGER, 2005, 309).

início, em torno de dois conceitos histórica e semanticamente (aparentemente) inconciliáveis – o *trabalho* (e a) *escola(r)* – para procurar, a partir da leitura do sua permanência no quotidiano dos sujeitos cujo “trabalho” é enquadrado pela instituição “escola”, desenvolver e aprofundar a própria tematização, isto é, compreendê-la no reduto das vivências que a produzem para, a partir dessa compreensão prévia, antecipar a referida dimensão projectual da própria compreensão.

O investigador *está* em investigação, mais do que a fazer investigação. Quer isto dizer, mais do que a obra ou o produto resultante daquela etapa – um fazer que, na interpretação de ARENDT (1983), corresponderia aqui ao sentido mais lato da *obra* – é o processo e a sua própria biografia⁹ (GUSDORF, 1991) – assim seja lida esta tese - que melhor traduzem o estar enquanto estar comprometido com o real, nos momentos da sua realidade – reabilitando ainda a interpretação de ARENDT (id), um estar que corresponderia aqui ao sentido mais lato da *acção*. É este sentido da acção, articulado com um real que *está* sem ser previamente pensado, que estrutura o carácter de imprevisibilidade que, por sua vez, a evolução da pesquisa vai traduzindo em processos de compreensão parcial, susceptíveis de serem articulados *a posteriori* naquilo que será a formulação de um processo de teorização. É, inclusivamente, na decorrência da interpretação susceptível de ir sendo construída sobre esta imprevisibilidade, que diferentes modos de leitura da realidade – vulgo, diferentes modos de recolha de informação sobre o real – vão sendo accionados: se, a determinado momento da pesquisa, o investigador sente que o recurso à observação dos contextos onde formalmente se opera o trabalho (dos alunos) na instituição escola não é, *per si*, susceptível de lhe conferir uma interpretação auto-sustentada, por forma a melhor compreender a tematização do real que se propôs empreender, fundamentada parece ser a opção pelo recurso a outros modos de abordar o real – os testemunhos vivos (a entrevista, o inquérito por questionário) ou ainda os testemunhos registados

⁹ - A “biografia” não surge aqui enquanto tradução de uma vida, mas não deixa de ser um “tempo dado” de um conjunto de vidas, de vivências. Tem um reduto biográfico inegável porque traduz um tempo de centração do investigador no processo – em que a centralidade da actividade do investigador se circunscreve a este objecto que determina os imperativos da sua vida – como tem um reduto biográfico inegável e intraduzível para outros contextos, ou para o mesmo contexto numa outra temporalidade – que é aquele das histórias dos sujeitos que foram “sujeito” na sua apreensão do real: «(o) primeiro movimento de exteriorização pela escrita suscita um movimento compensatório em sentido inverso, uma interiorização da mensagem escrita; eu sou a partir de agora o homem desta carta, deste livro, deste contracto, escritos pela minha mão. Uma assinatura no fim de um documento compromete a minha vida; ela regista o estado presente da minha consciência, ela obriga-me no futuro. Com algum recuo, uma eficácia mais ou menos assegurada, a *Graphia* enuncia a identidade do escritor (*autos*), num momento preciso na perspectiva do seu destino (*bios*)» (GUSDORF, 1991: 12).

(documentação institucional) – como forma de melhor garantir uma interpretação hetero-sustentada.

A redacção da tese – aquilo que antes designamos pela sua biografia, neste caso de um processo de investigação¹⁰ - ocorre assim como a tradução de uma vivência em investigação, ou seja, a cronologia dos fenómenos vividos é, de igual modo, cronologicamente biografada. A prevaricação única a esta cronologia é mesmo, em definitivo, estritamente o presente capítulo, a determinação que se afigura mais intemporal porque sempre presente mas, simultaneamente, aquela cuja consistência é processo e produto do próprio desenvolvimento da pesquisa: rever o posicionamento epistemológico, reflectir sobre a postura metodológica não é partir do pressuposto da sua indefinição prévia, é perceber a sua elaboração concorrente com a própria pesquisa. A *condição de marginalidade*, que é então postura epistemológica contingente na presente pesquisa, afirma-se assim, sobretudo pela abertura àquilo que, da leitura do real, integra a própria consistência da abordagem epistemológica como metodológica.

A exaustividade como a extensão da análise dos dados recolhidos no terreno traduz exactamente o exercício da procura de uma consistência das imagens percebidas do real, consistência que se procura construir, em primeira instância, a partir da leitura dos dados contrastados, por intermédio de grelhas de análise que se estabelecem a partir das regularidades observadas. As grelhas construídas não reduzem o carácter, quer diverso, quer imprevisível do real, mas constroem inevitavelmente uma conversão dessa diversidade, dessa imprevisibilidade a quadros de análise portadores de uma aparente constância. É este processo de conversão adulator da realidade? Uma questão a que vale a pena procurar responder.

A questão que se coloca é a de saber se, não será a realidade observada, ela própria, uma realidade pautada por constâncias, designadamente as da situação formal observada (sessões de formação), as dos intervenientes na situação formal dada, determinada pelos seus papéis mais ou menos interiorizados, finalmente, as de uma imprevisibilidade interaccional a qual, pelas razões apontadas, pareceria conter algo de previsível? Aquilo que se afiguraria relevante não pareceria então, sob o ponto de vista da pesquisa, a questão da identificação de regularidades do real, mas da sua tradução pelo investigador em regularidades que são determinadas pela abordagem metodológica previamente estabelecida, não reflectindo consequentemente aquelas que são as

¹⁰ - na medida em que estabelece as distintas etapas da sua vivência.

regularidades do próprio real observado. Este seria o exercício de prevaricação sobre o real dado, o *calcanhar de Aquiles* daquilo que aqui intitulamos como uma epistemologia de compromisso com o real. Efectivamente, a questão que se parece colocar é a de saber se, na tradução da sua investigação num texto original, o investigador consegue dar conta (ou não) das regularidades que no próprio real se constróem, das regularidades que estruturam o próprio real ou se, alternativamente, estas regularidades são determinadas por um modelo prévio de leitura do real, o qual, se tem a franqueza de *dizer* as dimensões do real que quer perceber, tem igualmente a franqueza de ocultar o modo como elas se interpelam e o determinam¹¹.

O nosso posicionamento epistemológico, bem como metodológico parecem enunciados, importa situá-los agora nos campos em que eles se fundam, em que eles se fundamentam.

.Uma ancoragem histórica: a fenomenologia

A abordagem da presente investigação desde cedo se estruturou em torno da compreensão do trabalho efectuado em contexto escolar, não segundo a estrita percepção de que, tal trabalho seria aquele exercido pelos profissionais assalariados que desempenham as suas funções neste contexto institucional, mas segundo a percepção de que, o trabalho efectuado em contexto escolar é um trabalho cuja tipificação, se não é redutível ao contexto institucional da escola – porque a educação e a formação se operam, de igual modo, em outros contextos – não deixa de evidenciar procedimentos, técnicas, metodologias que identificam posturas pedagógicas que o diferenciam e especificam. Situando-se o campo empírico numa etapa de transição dentro do sistema educativo – transição para um nível de ensino distinto ou para uma situação de exercício profissional – a compreensão do *trabalho escolar* afere-se, neste particular, a um momento de ruptura/transição nos percursos e nas trajectórias dos sujeitos que, acredita-se, é ela própria condicionadora de práticas e intencionalidades do trabalho pedagógico.

¹¹ - Reportemo-nos, a título de exemplo, ao processo de observação de sessões de formação e àquilo que identificamos como o estabelecimento do seu termo (sub-capítulo II-I). Como aí referimos, e citamos, “o processo de análise dos registos é, efectivamente, uma fase posterior à sua recolha, permitindo deste modo que, até a última sessão de formação observada fosse uma nova sessão, portadora de autenticidade, conteúdo, genuinidade, distinta das demais”. Mas é porque, “(a) não existência de uma categorização prévia não obstaculiza a construção (mental) progressiva de uma categorização e, nesse sentido, torna-se uma preocupação a dimensão de “exaustão” do sentido de novidade enquanto determinante do *terminus* de restituição de autenticidade aos registos de observação”, que, “(o) cancelamento da observação (aparece como) um exercício de prudência, mais determinado pelas limitações do observador do que pelas (supostas) limitações das situações observadas”.

Localizando-se, por último, o campo empírico no terreno de uma variante do sistema de ensino dominante – o ensino profissional e artístico -, variante que tende a privilegiar, nas suas premissas, a transição para uma situação de exercício profissional, reconhece-se ainda que, a orientação do trabalho pedagógico aqui privilegiada seja, desde logo, em parte determinada pelas próprias práticas dos contextos profissionais para os quais se destinam, potencialmente, os formados destes processos de formação, ainda e porque, conforme se prevê na organização do sub-sistema de ensino profissional e artístico, uma parte da elaboração dos conteúdos aprendizáveis seja elaborada em parceria com profissionais das referidas actividades, os quais participarão igualmente, de forma activa, na leccionação dessas mesmas aprendizagens.

Face a este cenário de partida - o qual assenta num conjunto de pressupostos que se afigurariam específicos à realidade observada – encara-se o contexto de observação enquanto *fenómeno* portador de uma vivência própria, o qual se procura compreender, não a partir de um conjunto de postulados que formalmente o estatui e define (o que corresponderia a orientar a pesquisa segundo a verificação em contexto desses mesmos postulados, bem como a susceptibilidade de os mesmos serem transpostos para outros contextos), mas a partir da vida dessa própria vivência fenomenal. Segundo HEIDEGGER (2005), «(a) palavra “fenomenologia” exprime-se numa máxima que se pode formular na expressão: “às coisas em si mesmas!” – por oposição às construções soltas no ar, às descobertas acidentais, à admissão de conceitos só aparentemente verificáveis, por oposição às pseudoquestões que se apresentam, muitas vezes, como “problemas”, ao longo de muitas gerações”» (p. 57). O contexto de observação é ainda, um contexto de vivências daqueles que o constróem, e a pesquisa de um fenómeno como o trabalho escolar é a pesquisa desse fenómeno nas suas apreensões pelos sujeitos que o vivenciam: «(p)roceder a uma análise fenomenológica é, com efeito, e antes de mais, substituir as construções explicativas pela descrição “do que se passa” efectivamente do ponto de vista daquele que vive tal ou tal situação concreta» (SCHERER, cit. in BRUYNE et al, 1974: 74). Por outro lado, quando se fundamenta a postura investigativa nas vivências tais como elas se dão a conhecer, a procura da *verdade* não se afigura uma finalidade em si, nem há (intenção de verificação da) verdade que se afigure universalisável se a génese da pesquisa procura conhecer as *coisas* tal como elas são¹². A interrogação de BERGER (1964) parece, a esse título,

¹² - Comentando os trabalhos de HUSSERL, o próprio BERGER (1964) refere a sua «ambição de dar ao conhecimento um fundamento absoluto» (p. 21), o que justificaria a procura de uma *verdade*: «(n)as suas

elucidativa: «(a) existência do erro levanta uma dificuldade muito grande para toda a filosofia que se baseia na intuição. Como é que um conhecimento imediato pode ser falso?», para concluir, recorrendo ao método fenomenológico que, «(a)penas nos resta a escolha entre a evidência subjectiva – que deixa escapar a verdade absoluta – e a evidência objectiva – que nunca estamos seguros de ter atingido» (p. 1).

A postura investigativa assente no postulado da intuição requer, como fundamento legitimador, a explicitação clara dos distintos passos da realidade observada: «(o) método fenomenológico será então, à partida fundado sobre uma espécie de *intuição*, recomposta por uma reflexão. A intenção fenomenológica inicial é então francamente descritiva, descrição concreta de conteúdos de consciência “em situação”» (BRUYNE, 1974: 73). Analisar a realidade observada segundo uma diversidade de angulares (sub-capítulo II-I) que favorecem a descrição à minúcia dessa mesma realidade é a legitimação analítica que autoriza a recomposição reflexiva do trabalho intuitivo, entendida a intuição como «um simples olhar, uma prova na qual se identifica a coisa em si mesma, mas permanecendo face a ela. Ela não nos faz penetrar no coração das coisas, ela coloca-nos directamente na sua presença, ao invés de nos deixar face a cópias ou símbolos. Na intuição, a representação cede o passo à presença, a essa presença percebida que exprime bem o termo de evidência» (BERGER, 1964: 22).

A ancoragem histórica à fenomenologia é aqui, sobretudo, uma ancoragem à sua dimensão metodológica: «(p)odemos apresentá-la como uma prática científica, como uma metodologia da compreensão, como uma filosofia crítica das ciências, como uma estética da existência» (DARTIGUES, cit. in BRUYNE, id: 71). A entrada da compreensão do fenómeno *trabalho escolar*, que se faz mediante a observação de sessões de formação, na sua variedade, na sua diversidade, no seu sentido compósito e progressivo no plano de estudos, permite compreender, desde cedo, a relevância e a centralidade que detêm os momentos de formação configurados sob a designação *projecto*, momentos do percurso formativo que se intercalam com uma organização do

Recherches Logiques, Husserl fala com entusiasmo da evidência, indispensável a toda a ciência verdadeira, “e que dá a certeza luminosa, não apenas de tomar por verdadeiro, mas de possuir a verdade em si mesma”. O correlato objectivo da evidência é então a verdade, e “a evidência, num sentido estrito, é uma percepção adequada da verdade» (p. 30-31). No entanto, mais tarde, em *Logique* a interpretação da verdade é agora diferente: «(o) termo correlativo não é mais do que objectividade, ou seja, presença. É um erro ver na evidência um “critério absoluto de verdade”, e Husserl critica mesmo com energia esta ingenuidade, retomando, para combatê-las, certas impressões que tinha ele próprio empregue outrora» (p. 31).

plano de estudos mais academizada, momentos nos quais, nas suas distintas especificidades formativas, os alunos devem dar corpo a um trabalho de preparação de um espectáculo, o qual culmina com a sua apresentação pública. É nestes momentos que mais se evidencia aquilo que poderíamos aqui designar pela *essencialidade* desta formação, tal como a observação de sessões de formação no-lo permitiu perceber, e que remete para o campo de profissionalidade estruturante destas formações. A conduta da metodologia fenomenológica orienta-se assim, «a partir do constituído (realidade concreta) ao constituinte (essência), esta última contém a inteligibilidade do constituído, explicita a forma “lógica” que o torna possível, que o constitui enquanto tal» (BRUYNE, id: 72).

Antes ainda de avançar para a análise, é o forte impacto no processo formativo e nas vivências dos sujeitos em formação, encerrado nos momentos *projecto*, que interroga o investigador sobre o fundamento desta mesma impressividade: a essência designaria assim «o conjunto das condições, o conjunto das necessidades *a priori* que pressupõem a existência de um certo tipo de fenómeno» (ROUGER, cit. in BRUYNE, id: 74). Se se constata a essencialidade dos momentos *projecto* no processo de formação e se, por outro lado, se percebe que a sua configuração parece traduzir uma *praxis* inscrita nos contextos de profissionalidade para que remete, afigura-se essencial melhor conhecer esses contextos de profissionalidade para melhor perceber o modo como eles se inscrevem no processo de formação; um campo de trabalho até então do desconhecimento do investigador (a não ser na qualidade de espectador errático) emerge como um campo de conhecimento imprescindível para melhor compreender o fenómeno formativo. Neste mesmo pressuposto, a forte impressividade dos registos de observação requer a auscultação do discurso directo dos jovens em formação, condição necessária à compreensão da relevância do *projecto* nas suas trajectórias de formação, que se consubstanciam aqui igualmente como trajectórias de vida relevantes, recordando tratar-se de percursos de formação de ruptura/transição: a *visão das essências* gera uma deslocação da redução fenomenológica para a “redução eidética”, «“método que procura destacar os traços constitutivos de uma essência, o que quer dizer, aqueles cuja ausência, imaginada passo a passo numa experiência mental, não mais permite pensar essa essência na sua especificidade”» (DUPUY, cit. in BRUYNE, ibid.).

Na etapa da análise, o investigador analisa os dados recolhidos no terreno a partir da sua própria confrontação, isto é, procurando a partir da construção de instrumentos analíticos, «modificações imaginadas que encerram mesmo a vantagem de

evitar que permaneçamos agarrados a características puramente empíricas» (BERGER, 1964: 27). Este autor realça a dimensão *ficcional* do trabalho do investigador enquanto «elemento vital da fenomenologia como de todas as ciências eidéticas. É que, não se trata de forma alguma de constatar o que existe, mas de compreender as implicações racionais» (ibid). A procura de restituição da realidade a partir de constructos de análise imaginados, mas imaginados a partir da essencialidade dos fenómenos observados, é o que distingue uma espécie de vazio intencional de uma intuitividade constitutiva: «quando eu falo do meu amigo ou penso nele, eu tenho uma intenção vazia. Quando eu o vejo face a mim, uma intuição vem preencher a minha intenção e cumpri-la» (BERGER, id: 23). O termo *fenomenologia* «não procura evocar a relação de uma aparência ilusória a uma coisa em si inacessível, mas chamar a atenção para as diferentes maneiras de se dar à consciência» (ibid). A procura de fazer “falar” os dados da pesquisa pelo confronto dos mesmos entre si assenta então nesta postura intencional que se consubstancia na estruturação dos elementos analíticos intuitivamente construídos, capazes de darem conta daquela: «(a) fenomenologia preocupa-se com os fundamentos da significação, do solo originário do sentido, do informulado que subentende a formulação, do implícito que prepara a explicitação. Ela procura destacar as condições de inteligibilidade do próprio objecto de investigação científica» (BRUYNE, op. cit.: 77).

Se os quadros analíticos intuitivamente construídos procuram desocultar as essências invariantes, é no domínio da interpretação do discurso, das invariâncias susceptíveis de serem construídas na intersecção dos discursos individuais, que «o aspecto mais radical do método fenomenológico (se) manifesta», isto é, «na vontade de explicitar constantemente as camadas de sentido mais originais, as essências mais ocultas; a fenomenologia converte-se assim em *hermenêutica*, ciência da interpretação» (BRUYNE, op. cit.: 75). A compreensão é aqui o quadro de referência essencial: «... a linguagem do intérprete hermenêutico adapta-se ela mesma no curso da interpretação à experiência vivida concentrada em torno da significação individual... a hermenêutica pode ser elaborada como procedimento explícito na condição de ser possível explicar este aspecto da estrutura da linguagem ordinária que nos permite fazer o que a sintaxe de uma linguagem pura interdiz, precisamente de tornar comunicável... o que é irreduzivelmente individual» (HABERMAS, cit. in BRUYNE, id: 76). A categorização efectuada sobre o discurso dos sujeitos, no processo analítico, não remete assim para quadros de inteligibilidade prévios – ainda que a estrutura da entrevista possa conter

uma qualquer orientação, mais do que temática, ela procura ser temporalmente situada – mas procura identificar nos discursos produzidos invariâncias, que o são porque parecem ser partilhadas pelos diferentes sujeitos questionados, apesar da sua interpretação individual em torno da sua trajectória formativa.

Procuramos distinguir, a montante da pesquisa, a *teorização* das teorias na convicção de que, a elucidação dos passos subsequentes da pesquisa não surge determinada por teorias prévias mas por um processo de teorização que o pesquisador constrói, à medida que a própria pesquisa se desenvolve: «(a)ntes da redução eidética, há uma redução filosófica que afasta as teorias e os sistemas pré-concebidos» (BERGER, op. cit.: 28). É agora a jusante da pesquisa que, mediante a interpretação dos factos construídos, podemos teorizar em torno do nosso objecto de estudo: «a reflexão fenomenológica orientará o investigador quando se trate de pôr problemas, colocar hipóteses, de destacar conceitos com vista à elaboração teórica; ela poderá garantir a fecundidade sempre renovada da investigação» (BRUYNE, id: 77). Tendo desde cedo identificado a dimensão *essencial* dos momentos *projecto* no percurso formativo, a relevância da sua compreensão requereu, como antes referimos, quer uma deambulação pelos meandros das actividades profissionais para que esta formação prepara, quer o testemunho pessoal dos jovens cujo trajecto foi, em parte pelo menos, determinado por este percurso formativo. É no encontro destas três dimensões – que revelam outras tantas dimensões essenciais ao nosso objecto de estudo – que se funda a própria formulação adequada do objecto de estudo que o investigador se propôs à partida, objecto que não se altera mas que se precisa. É neste processo de complexificação do objecto de estudo inicialmente estruturado – *o trabalho escolar* – cuja tradução apenas é permitida porque presente a necessidade de compreensão, segundo a qual os fenómenos não falam por si, mas explicitam-se por uma diversidade de intencionalidades que os determinam - «(a)s verificações exteriores são legítimas para nos assegurarem que não tomamos as nossas convicções por evidências» (BERGER, 1964: 51) – que se reestrutura, quer o objecto de estudo, quer as essências que o determinam.

Recordando que, «(a) fenomenologia não se interessa nem pelos factos nem pelas suas causas. Ela procura discernir razões e compreender significações» (ibid.), é de um processo elaborativo que, objectivamente falamos; é de uma elaboração centrada nos sujeitos objecto deste percurso - porque sobre eles se afigura relevante o processo de formação - que a análise do objecto de estudo se afigura pertinente. Esta elaboração é, simultaneamente, uma interpelação à realidade observada, num processo de síntese

que procura restituir à mesma, embora numa temporalidade desfasada, as essências que a determinam para além do estrito tempo da sua apreensão: «(a) análise fenomenológica reabilita a “consciência de generalidade” negada pelos empiristas. Ela explicita, do lado dos actos da consciência, a abstracção idealizadora... a intuição das essências ou a intuição categorial é sempre “fundada” no sensível sem, todavia, se confundir com ele» (KELKEL & SHERER, cit. in BRUYNE, op. cit.: 77). O objecto de estudo precisa-se assim, de uma formulação inicial e exploratória em torno do *trabalho escolar*, e após o processo de investigação, segundo uma formulação em torno do “significado da instância *trabalho*”, designação compósita que procura traduzir as *essências* que, articuladamente, a determinam: o *projecto* enquanto *modo de aprendizagem*, modalidade inscrita no exercício do trabalho formativo, a qual, quando aferida aos sujeitos que o vivenciam, determina a *dimensão de realidade* com a qual os mesmos se confrontam; o *teatro/artes do espectáculo* enquanto campo de aprendizagem, contexto traduzido no trabalho formativo, o qual, quando aferido aos sujeitos que o vivenciam, determina a *dimensão de idealização* a que os mesmos aspiram; o *objecto Si*¹³ enquanto objecto de aprendizagem, objecto estruturante do trabalho formativo, o qual, quando aferido aos sujeitos que o vivenciam, determina a *dimensão do desejo* que os mesmos privilegiaram nos seus percursos.

Os passos parecerão curtos, mas ilustrarão igualmente o quanto a percepção da realidade não se alcandora na estrita realidade tal como ela se dá a ver, porque o que ela dá a ver está sempre, sob o ponto de vista da investigação, para além da percepção imediata. Compreendê-la requer, desde logo, perspectivá-la, não antecipadamente mas em concomitância com ela; lê-la segundo uma *perspectiva* é assumir o passo da *teorização*, que não é um produto dado e finalizado, mas um processo em construção.

.O interaccionismo simbólico: uma perspectiva

Tomamos aqui a expressão de *perspectiva* de CHARON (1998), segundo a qual, «(u)ma perspectiva é uma angular sobre a realidade, um lugar onde o indivíduo se posiciona e de onde ele ou ela observa, tentando entender a realidade» (p.3). A perspectiva pode ser ainda entendida ou mobilizada enquanto «*empreendimento conceptual*, o qual enfatiza a perspectiva enquanto conjunto de palavras realmente

¹³ - Designação aqui construída a partir da formação dos jovens que cursam o curso de Interpretação, formação de actores/atrizes. Como explicitado no sub-capítulo II-II, esta opção decorre do facto dos testemunhos analisados se reportarem quase exclusivamente a jovens provenientes deste curso.

interrelacionadas, utilizadas como meio de ordenação da realidade física» (p. 4). As perspectivas são «diferentes abordagens da “realidade”, e por isso, cada uma diz-nos algo sobre ela, mas não nos diz tudo» (p. 5). A sua importância é vital, na medida em que «elas tornam possível aos seres humanos atribuir sentido ao que se passa “lá fora”» (ibid), não «enquanto percepções, mas enquanto guias para as nossa percepções» (p. 8). Circunscrevendo o conceito à actividade científica, «entende(m-se) as perspectivas científicas como uma focalização, em cada caso, num diferente aspecto do mundo social e natural, cada uma propiciando de um modo mais claro a compreensão desse aspecto» (p. 10).

É segundo esta *perspectiva* que o autor aborda o *interaccionismo simbólico*, ou seja, enquanto «*um modo de compreensão da realidade*». Enquanto parte da ciência social, esta perspectiva «focaliza-se no ser humano e procura compreender o comportamento humano»; enquanto parte da sociologia, «ela procura recobrir o significado da nossa vida social» (p. 12). As duas dimensões aqui sinalizadas – por um lado, o indivíduo na determinação das suas posturas comportamentais, por outro lado, o indivíduo nas suas interacções sociais – procuram acentuar o compromisso incontornável que entre elas se estabelece, compromisso particularmente presente na situação educativa.

Ao adoptarmos o interaccionismo simbólico enquanto *perspectiva*, não nos referimos tanto a uma abordagem metodológica, mas identificamos sobretudo nesta uma postura ante a produção de conhecimento que nos remete mais para uma dimensão teórico-epistemológica¹⁴, aquilo que antes designamos por uma *teorização* presente ao longo do processo de investigação, sem que necessariamente estejam presentes “teorias”; o privilégio do olhar do interaccionismo simbólico ao longo deste trabalho pondera dimensões privilegiáveis nos fenómenos dados, enquanto entradas de análise – a interacção como constitutiva da acção dos próprios sujeitos; o simbólico que é o resultado das referências inteligíveis nos modos de produção da comunicação nessa interacção – mas perspectiva-os segundo um modo de apreensão da realidade que, sistematicamente, se confronta com a sua pertinência compreensiva. A dimensão epistemológica da sua confrontação não se hipostasia tanto na revisão conceptual da *perspectiva* adoptada, mas na própria condição transformativa do objecto de pesquisa, a

¹⁴ - LITTLEJOHN (1982) refere, a este respeito, tratar-se o interaccionismo simbólico da «mais ampla perspectiva sobre o papel da comunicação em sociedade». Em todo o caso, «o Interaccionismo Simbólico não é, em realidade, *uma* teoria. Trata-se, antes, de uma perspectiva ou orientação teórica que pode englobar numerosas teorias científicas» (p. 65).

qual pode sugerir modelos interpretativos outros, que complementem a perspectiva interaccionista inicialmente adoptada. Se o objecto central da pesquisa é o *trabalho escolar*, a pertinência da mobilização da perspectiva interaccionista surge aqui realçada pela dimensão comunicacional, presente nas sessões de formação, e estruturadora da aprendizagem.

A mobilização das premissas básicas definidoras do interaccionismo (BLUMER, 1982) permite-nos fundamentar a sua pertinência no presente estudo. A primeira estabelece que, «o ser humano orienta os seus actos para as coisas em função do que estas significam para ele» (p. 2), falemos aqui de coisas materiais ou simbólicas; a significação associa-se à interacção, naquilo que define a segunda premissa, isto é, que «o significado destas coisas se deriva de, ou surge como consequência da interacção social que cada um mantém com o próximo» (ibid.); a interacção associa-se, por sua vez, à interpretação, naquilo que define a terceira premissa, ou seja, que «os significados se manipulam e modificam mediante um processo interpretativo desenvolvido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas que lhe vão aparecendo a cada passo» (ibid.). As percepções centrais aqui presentes – a significação, a interacção e a interpretação – surgem como conceitos estruturadores dos próprios modos de análise dos registos de observação, naquilo que BLUMER (id) distingue entre o nível da percepção e o nível da conceptualização: «a concepção procede a percepção, embora remeta para ela» (p. 125). Reforça-se a mobilização do interaccionismo enquanto *perspectiva* num modelo de análise indutiva, reconhecendo que, «o emprego inadequado do conceito na ciência, consiste em separá-lo do mundo da experiência, em desligá-lo da percepção de que é derivado e à qual normalmente está vinculado» (p. 128). É esta articulação, por seu lado, que permite contornar a «dificuldade resultante do facto de não ter sabido reconhecer que a função do conceito é compensar uma percepção confusa e desencadear e orientar a conduta no seio do campo perceptual» (ibid.).

Identificada que foi a *essência* central a esta pesquisa – a dimensão *projectual* inscrita no processo de aprendizagem – só a sua complexificação permitiu dar conta, quer da sua natureza essencial, quer da natureza complementar das partes que a constituem. A primeira “abertura” identificada – o *projecto* na sua dimensão de aprendizagem/profissionalidade – procurou aprofundar, na sua análise, aquilo que BLUMER (id) identifica na ciência empírica enquanto «métodos de investigação (que) diferenciam claramente o exame naturalista directo do mundo social empírico (...)» (p.

30) de outros modos de investigação, e que são, nomeadamente, a *exploração* e a *inspecção*. A *exploração* constituiria assim, «um procedimento flexível mediante o qual o especialista se translada de uma para outra linha de investigação, adopta novos pontos de observação à medida que o seu estudo progride, desloca-se para novas direcções até então impensadas e modifica o seu critério sobre o que são dados pertinentes conforme vai obtendo mais informação e uma maior compreensão» (ibid). A temporalidade da exploração é ainda o tempo de permanência no campo, são as opções que o investigador vai elaborando relativamente ao estudo do seu objecto, não assente em «protocolos científicos vigentes» (ibid), mas na própria dimensão interpelativa da realidade sobre o seu processo de teorização: «(a) finalidade da investigação exploratória consiste em desenvolver e conceber um quadro da área em estudo tão completo e preciso quanto o permitam as condições vigentes» (p. 31). A *inspecção*, por seu lado, «consistiria em examinar o elemento analítico dado, a partir de diferentes enfoques: em considerá-lo a partir de diferentes angulares, em colocar diversas perguntas e em examinar novamente à luz das mesmas» (p. 33). A elaboração de uma estrutura de análise dos “movimentos” a que se assiste no decorrer de uma sessão de formação, inicialmente formulada estritamente a partir do *locus* do discurso no processo comunicacional e, numa fase posterior, integrando os diferentes papéis que os actores assumem na situação de interacção (o que corresponde a uma transição de uma entrada de três referências categoriais para uma entrada de sete referências categoriais, conforme descritas no sub-capítulo II-I), corresponde a uma segunda fase do processo de investigação: «a inspecção não se ajusta a nenhum enfoque ou procedimento rígido; não conta, desde o princípio, com elementos analíticos cuja natureza tenha sido determinada de antemão e nunca revista ou verificada no curso da sua utilização, mas desenvolve a natureza dos ditos elementos por meio do exame do mundo empírico propriamente dito» (ibid). É por este meio que se procura evidenciar, justamente, a transição do domínio das percepções para o domínio das conceptualizações: o modo de construção das significações, a relevância que, para esse processo, detêm as interacções e, por último, o processo reflexivo que está subjacente às interpretações que, sobre a realidade dada o sujeito efectua, não seriam apreensíveis pelo estrito procedimento de *exploração* – o qual nos coloca no domínio das percepções – mas requer a construção de modelos analíticos inscritos no modelo de *inspecção*, aquele que nos permite aceder ao estágio da conceptualização.

Numa outra abordagem, CHARON (1998) identifica cinco ideias centrais que detalham a perspectiva interaccionista:

1 - «o interaccionismo simbólico focaliza a natureza da interacção social, a dinâmica das actividades sociais que têm lugar entre as pessoas» (p. 27);

2 - «a acção humana é causada não apenas pela interacção social mas também resulta da interacção no interior do próprio indivíduo» (ibid);

3 - «os humanos não sentem o meio ambiente directamente, mas inversamente, definem a sua situação à medida que a acção se desenvolve» (ibid);

4 - «não somos controlados pelo que nos aconteceu no passado, isto é, não estamos apenas a manifestar os nossos traços de personalidade anteriormente desenvolvidos na nossa vida. As nossas acções são sempre causadas pelo que acontece na situação presente ou, mais especificamente, pelo modo como definimos o que está a acontecer» (p. 28);

5 – por último, «os humanos, contrariamente aos outros animais na natureza, são capazes de tomar parte activa na causa das suas próprias acções» (ibid).

A abordagem de CHARON acentua, principalmente, o *desdobramento* dos processos que BLUMER identifica – a significação, a interpretação e a interacção - isto é, situada no sujeito e na dimensão cognitiva que subjaz à sua acção. É, por um lado, a interacção entre os seus quadros de significação prévios e as (novas) percepções que os problematizam (a interacção no interior do próprio indivíduo); é, simultaneamente, a não irreduzibilidade da experiência passada, tão mais evidente (assim se supõe) em processos de aprendizagem; é, por último, a simultânea *pre-sença* (vide HEIDEGGER, 2005), enquanto sujeito e objecto. A segunda “abertura” identificada em torno da *essência* central – a dimensão *projectual* inscrita no processo de aprendizagem – remete-nos para a dimensão do *projecto* na sua apreensão pelo sujeito, ou seja, aquilo que nos permite aprofundar as relevâncias e significações que os sujeitos constroem relativamente a um aprendizado que lhes é proposto. O *projecto* configura aqui uma dimensão analítica, mas não se distancia nem deixa de privilegiar o significado das *trajectórias projectuais* que os indivíduos se autorizam construir a partir de um processo de formação.

Mobilizamos, nesta abordagem, igualmente os contributos de DENZIN (2001), em torno de uma *perspectiva* mais centrada no interaccionismo interpretativo- «o objecto dos estudos interpretativos é a experiência biograficamente significativa» (p. 143) – enquanto abordagem mais integralmente reconstitutiva de percursos experienciais

marcados por rupturas que, não acontecem exclusivamente nos percursos formativos formalmente determinados, mas cuja significação se amplia para uma dimensão de ruptura inscrita nas próprias trajectórias desenvolvimentais dos sujeitos objecto desses percursos formativos. É o modo de transposição dessa ruptura que permite perceber o seu sentido, não estritamente inscrito numa “deliberação” formal e institucional, mas inscrito nas próprias vidas dos indivíduos. O *projecto* do sujeito não aparece aqui como uma deliberação prévia para compreender o objecto de estudo, surge da percepção de que, esta dimensão do *projecto* parece suficientemente relevante para esclarecer os conceitos que se afiguram centrais a esta tese. Como refere DENZIN (id), «o interaccionismo interpretativo encaixa-se na relação existente entre o individual e a sociedade, no nexo que se estabelece entre a biografia e a sociedade. (...) procura mostrar como é que os problemas e traumas individuais se tornam assunto público. Na descoberta deste nexo, procura dar conta da problemática existencial, frequentemente escondida, e priva experiências que dão sentido à vida quotidiana tal qual são vividas neste momento da história» (p. 155).

O momento histórico, isto é, o momento que já é *história* quando se (d)escreve esta pesquisa, não pode ignorar uma terceira dimensão da *essência* da pesquisa – o *projecto* na sua dimensão institucional¹⁵ – que é aquela que descreve, sumamente, o objecto de trabalho dos sujeitos objecto de formação, e que introduz, à evidência, a relevância da dimensão simbólica, aqui duplamente traduzida: pela linguagem geral,

¹⁵ - WILLIS (1991) descreve dois processos pelos quais se afere a relação dos jovens ao contexto institucional (no caso, jovens provenientes de um contexto operário com uma forte cultura de classe), e que são, designadamente, o processo de *diferenciação* e o processo de *integração*. O primeiro seria determinado por «uma oposição à instituição, a qual é apreendida, reverberada e referida às questões e aos temas mais amplos da cultura de classe» (p. 86); o segundo, oposto do primeiro, seria «o processo pelo qual as oposições e intenções de classe são redefinidas, truncadas e depositadas no interior de conjuntos de relações e trocas institucionais aparentemente legítimas» (ibid). O exemplo, que parece generalizável – segundo o mesmo autor, «(p)ode-se sugerir que todas as instituições mantêm um equilíbrio entre *diferenciação* e *integração*, e que *diferenciação* não é de forma alguma sinónimo de colapso ou fracasso da função» (ibid) – serve-nos aqui o pretexto da leitura sobre a relevância institucional no processo formativo. Com efeito, a propositura institucional na relação educativa parece sempre o elo indiscutível, aquele perante o qual o jovem em formação, ora toma uma postura de *diferenciação*, ora toma uma postura de *integração*. No caso vertente, esta dicotomia não deixa de estar presente, mas ela parece aferir-se a um *sentido* institucional sobretudo determinado por uma especificidade profissionalizante: face a um percurso formativo que é um percurso opcionalmente assumido, a postura mais *diferenciadora* ou mais *integradora* tende a traduzir posicionamentos mais ou menos questionadores das orientações que a Escola determina como (cultural e ideologicamente) relevantes na abordagem do teatro e das artes do espectáculo, e não tanto questões que se aferem a uma postura de classe social pré-determinada (no início do sub-capítulo II-II procuramos traçar um perfil da população estudantil da escola, não se evidenciando uma homologia, quer sob o ponto de vista socio-económico, quer sob o ponto de vista sociocultural). Não deixam de ser, em todo o caso, processos de questionamento do próprio processo de aprendizagem, susceptíveis de influenciarem o percurso dos sujeitos que o vivenciam.

carregada de simbolismo, aquele que lhe é reconhecido pelo interaccionismo simbólico, e que é o simbolismo inscrito, *naturalmente*, nas interacções do processo comunicativo; pela linguagem teatral, aquela que designa uma especificidade formativa e que é, pela sua natureza intrínseca, uma linguagem carregada de simbolismo eclético, a qual disponibiliza posicionamentos diversos, a qual encoraja posicionamentos segundo uma lógica de confrontação com a própria estrutura formativa e institucionalizada. Perceber este posicionamento institucional é, igualmente, perceber o espaço hetero-formativo, mas sobretudo, auto-formativo que lhe está subjacente. Segundo BLUMER (op. cit.), «a aptidão do ser humano para actuar com respeito a si mesmo é o principal mecanismo com que conta para afrontar e lidar com o seu mundo» (p. 60), o que traduziria um processo de auto-interacção no qual, «a mediação equival(ente) ao intercalar um processo de interpretação entre o estímulo e a resposta ao mesmo» (ibid) se basearia no significado outorgado ao estímulo mediante o uso de símbolos. No processo hetero-interactivo «é este mesmo mecanismo que intervém na interpretação das acções dos demais. Interpretar as acções alheias é assinalar a si mesmo que essas acções possuem tal ou tal carácter ou significado» (ibid).

Na perspectiva interaccionista, esta é a base do «enfoque da sociedade humana como interacção simbólica» (p. 59). Pensada esta sociedade humana a partir de uma dimensão mais micro, «a interacção simbólica, embora reconheça a presença das organizações nas sociedades humanas e respeite a sua importância, considera-as e trata-as de um modo distinto. Em primeiro lugar, (...) a organização é um marco em cujo interior tem lugar a acção social, mas não constitui o factor dominante da mesma. Em segundo lugar, a dita organização e as modificações que sofre são produto da actividade das unidades obrantes (ou unidades que actuam) e não de “forças” que as deixam relegadas para um segundo plano» (p. 66). Esta terceira dimensão do *projecto* afigura-se então relevante na compreensão dos modos de actuação das pessoas ou unidades que actuam face a traços definidores da organização: «(o)s aspectos estruturais como a “cultura”, “sistemas”, “estratificações” e “papéis” sociais, estabelecem as condições para a acção das ditas unidades, mas não a determinam» (ibid). A importância da estrutura institucional – a Escola – na acção dos indivíduos, por via do processo de aprendizagem, não obstaculiza a acção dos indivíduos sobre a estrutura institucional: «toda a linha de mudança social, a partir do momento em que implica mudanças na acção humana, é necessariamente mediatizada pela interpretação das pessoas afectadas

pela dita mudança, a qual adopta a forma de situações novas nas quais os indivíduos hão-de elaborar novas formas de acção» (p. 67).

.O estudo de caso intrínseco: uma configuração estratégica para o exercício da pesquisa

Tomamos emprestada a adjectivação a STAKE (1998) para caracterizar o modo de investigação adoptado – o estudo de caso – enquanto opção que visa «melhor compreender este caso particular» (p. 88), ou ainda, «sem qualquer pretensão de construção teórica – embora noutros momentos o investigador possa fazer exactamente isso» (ibid). É no ponto de partida da pesquisa que o investigador define o seu estudo enquanto *estudo de caso*, e o seu carácter intrínseco estabelece a exaustividade exploratória da sua abordagem. Por oposição ao estudo de caso *instrumental* – no qual «um caso particular é examinado para proporcionar um olhar sobre um assunto ou para o refinamento da teoria» (ibid) – o estudo de caso *intrínseco* não se elabora a partir de outro objectivo que não seja o de conhecer e compreender intrinsecamente o caso estudado, no caso vertente, o *trabalho escolar* numa instituição com determinadas particularidades no que se refere à sua actividade; uma escola, que é profissional e que ministra ensino artístico.

Os estudos de caso, como BRUYNE (1974) observa, «inspiram-se numa doutrina empirista apoiada na pretensa recusa de toda a teoria e na convicção que a simples acumulação de factos traria uma explicação satisfatória às situações reais» (p. 213). Por outro lado, para compreender o real, «é necessário constantemente reportar-se a ele, numa conduta de tipo “indutivo”» (ibid). Como já anteriormente referimos, não negamos a relevância da teoria ao longo da investigação, apenas distinguimos a *teorização* da teoria porque, por um lado, lhe queremos conferir o sentido de *processo* que é aquele que descreve o curso da pesquisa e porque, por outro lado, queremos tornar claro que ao curso da pesquisa não subjazem teorias prévias em carência de confirmação, mas que é a análise dos factos recolhidos e o seu funcionamento que podem, aqui e ali, mobilizar o respaldo teórico. Em todo o caso, e como ALLEN (cit. in BRUYNE, ibid) refere, «nesta concepção da investigação em que se admite que os “factos falam por si próprios”, existe pelo menos um postulado teórico subjacente, a saber, que nada pode ser enunciado sem investigação empírica prévia».

Aquilo que parece distinguir os autores que vimos citando é o que se refere à contribuição dos estudos de caso para a generalização teórica. Segundo BRUYNE (id),

«o estudo de caso, na sua particularidade, não pode pretender à cientificidade a não ser integrado num processo de investigação global no qual o papel da teoria não é deformado, no qual a crítica epistemológica dos problemas e dos conceitos não é negligenciada» (p. 212). Citando BUNGE, o autor conclui que, «de um modo geral, o caso singular “coloca problemas, sugere conjecturas, refuta-as, ilustra uma teoria, mas não a pode engendrar”» (ibid). STAKE (op. cit.), por seu lado, coloca o problema de outra maneira: «o estudo de caso pode ser visto, de um modo frutífero, como um pequeno passo conducente à grande generalização, mas a generalização não deverá ser enfatizada em toda a pesquisa» (p. 91). Mais do que a discussão em torno da pretensão à cientificidade, aquilo que parece estar em questão é a adopção de um modo de investigação que se inscreve numa análise micro-dimensionada, pretendendo por seu intermédio chegar a resultados apenas susceptíveis de serem produzidos por intermédio de uma análise macro-dimensionada: «(o) erro ocorre quando o compromisso com a generalização ou a criação da teoria é tão intenso que a atenção do investigador é desviada dos acontecimentos importantes para a compreensão do próprio caso. O investigador de estudos de caso enfrenta uma escolha estratégica ao decidir quanto e durante quanto tempo as complexidades do caso devem ser estudadas. Nem tudo sobre o caso pode ser compreendido – quanto precisa ser?» (ibid).

Esta última questão desenha, ela própria, a *natureza* do estudo de caso em torno do modo de traduzir uma realidade intensiva numa aparente quantificação. De facto, o *quanto* corresponde, neste modo de investigação, muito mais à diversificação das técnicas de recolha de informação do que à intensificação de uma mesma técnica: «embora seja frequentemente de natureza *qualitativa*, na colecta e no tratamento de dados, (a pesquisa) pode também centrar-se no exame de certas propriedades específicas, das suas relações e das suas variações, e recorrer a métodos *quantitativos*» (BRUYNE, id: 212). No que à observação diz respeito, a passagem da fase de *exploração* à fase de *inspecção*, conforme anteriormente definidas, requer efectivamente o recurso à quantificação a partir da estrutura das categorias do discurso e da interacção identificadas; no universo das observações efectuadas, um dos modos de restituição de compreensão do peso relativo de cada uma das referidas categorias (que identificamos adiante como referências categoriais) é, efectivamente, melhor apreendido pela sua quantificação.

A esse tipo de análise, porém – que identificamos no trabalho como uma análise sincrónica – contrapõe-se uma outra, diacrónica, que analisa a sucessão e articulação

das referências categoriais por sessão considerada, isto é, a sua percepção qualitativa na estruturação da sessão de formação (daqui resultando distintos modelos de sessão de formação).

É ainda no domínio da *exploração*, no entanto, que nos importa efectuar alguma reflexão em torno do modo de observação. Com efeito, «a atitude “compreensiva” supõe uma participação activa na vida dos sujeitos e uma análise em profundidade, de tipo introspectivo, não sendo finalidade do investigador adquirir um “conhecimento sobre” o real, mas estar “familiarizado” com a situação tal qual ela é definida pelos actores» (id, 210), sugerindo este autor o recurso, mais adequado para esse efeito, a uma observação de tipo participante, «e a modos de investigação, tais como a investigação-acção, que colocam a tónica sobre uma compreensão intersubjectiva dos dados, sobre uma interpretação do real a partir dos próprios sujeitos, mais do que a partir de conceitos e protocolos que falseariam o conhecimento do mundo empírico pela sua própria objectivação» (p. 211). O modo de observação aqui adoptado – e que designamos por *observação participada*, isto é, uma observação (naturalista) que não intenta intervir na sucessão dos fenómenos mas que, porque o observador está presente no contexto da acção, pode suceder – procurou dar conta das percepções dos sujeitos em torno do objecto de estudo, a um tempo através de uma prolongada presença no terreno e, de modo complementar, recorrendo à recolha de testemunhos dos sujeitos objecto do processo de formação, testemunhos que procuravam articular a percepção daqueles em torno deste, mas igualmente a sua inscrição nas trajectórias individuais de formação desses sujeitos. Foi a partir da observação, enquanto primeiro processo de abordagem do terreno, que se definiu a necessidade de recorrer a outros modos de recolha de informação – nomeadamente as entrevistas – por forma a ir dando respostas à complexificação do próprio objecto de estudo: «aquilo que os observadores são incapazes de ver por si próprios pode ser obtido mediante a entrevista de pessoas que viram ou pelo recurso a documentos que o registem» (STAKES, op. cit.: 99).

Na fase de *inspecção* recorreu-se àquilo que alguns autores identificam como o processo de *triangulação*, ou seja, «o uso de dois ou mais métodos de colecção de dados no estudo de determinado aspecto do comportamento humano», visando «um mapeamento ou uma explicitação mais intensiva da riqueza e complexidade do comportamento humano pelo seu estudo a partir de mais do que um ponto de partida e, ao fazê-lo, recorrendo tanto à colecção de dados quantitativos quanto qualitativos» (COHEN & MANION, 1994: 233). STAKE (op. cit.) acrescenta que, «a triangulação

tem sido geralmente considerada como um processo recorrente de múltiplas percepções em ordem à clarificação dos significados, pela verificação do carácter repetitivo de uma observação ou interpretação. Mas, reconhecendo que nenhuma observação ou interpretação é perfeitamente repetível, a triangulação serve igualmente à clarificação dos significados mediante a identificação de diferentes modos de olhar os fenómenos» (p. 97).

Por último, na fase de síntese procede-se a um trabalho de natureza conceptual por forma a dar conta das *essências* efectivamente determinantes do fenómeno observado. Segundo STAKES (id), «o investigador de estudos de caso emerge de uma experiência social, a observação, para coreografar uma outra, o relatório» (p. 95). A etapa final desta coreografia – a síntese (capítulo III) – é a etapa na qual, «apesar das suas limitações evidentes, este género de caso visa ultrapassar o particular e autoriza certas generalizações empíricas, fundadas sobre uma “indução amplificante” que “se esforça por penetrar a rede complexa de factos, dos fenómenos..., constitui objectos de pensamento pela análise e pela abstracção, e daí deduz implicações”» (LEFEBVRE, cit. in BRUYNE, op. cit.: 215). Conclui o autor, no entanto, que «a generalização de um caso a uma classe de outros ou a todos os outros possíveis permanece submetida ao princípio do “mais amplo informado”» (ibid).

Uma interpretação “cega”

«Sucediam-se os ensaios,
eles concentrados na encenação,
eu concentrado nos meus registos.
Não podia ver e escrever ao mesmo tempo,
o tempo do registo era a minha temporalidade.
Mas vi aquilo que, acreditava eu, o próprio encenador não via;
vi a escuta da encenação,
vi o texto na interpretação do actor,
vi-o sonoramente e percebi:

CAP. II – Estudo de Caso: as dimensões estruturadoras do “projecto”

o efeito mágico
não era a elocução,
eram as roupagens da fala...
... deslumbrante percepção...»

.Da trilogia do “saber/saber-fazer/saber-ser” ao “saber a construir”

A visão compósita da figura do “projecto”, a qual atempadamente abordamos segundo uma perspectiva conceptual, historico-epistemologicamente enformada, sugere-nos a sua dimensionação segundo diferentes entradas, as quais elegem outras tantas prioridades. Não se entende (acreditamos), com efeito, a multirreferencialidade deste conceito – particularmente quando aplicado ao estudo de um caso – sem identificar, nas especificidades do caso analisado, as diferentes ordens de priorização que estabelecem as diferentes asserções de projecto: o projecto institucional, o projecto do sujeito (em formação) e o projecto de aprendizagem/profissionalidade.

É deste terceiro que nos ocupamos em primeiro lugar, admitindo que a ordem de prioridade com que os mesmos são apresentados não é arbitrária, antes definida pela própria “cronologia” do trabalho empírico. Explicitamos anteriormente a articulação que se efectua entre o material empírico e o modelo de análise privilegiado, e desde já avançamos que esta estrutura de “fragmentação” do “projecto”, ao ser induzida pelo próprio desenvolvimento do trabalho de terreno, foi identificando (e sendo identificada por) necessidades (relevâncias) não necessariamente inscritas nas suas (diversas) formulações iniciais.

A primazia, nesta apresentação, à abordagem do projecto na sua dimensão de aprendizagem, de profissionalidade decorre, sob o ponto de vista da empiria, da centralidade que, para esta abordagem, detêm os registos de observação de sessões de formação. Com efeito, o privilégio atribuído à interacção que decorre no processo de aprendizagem, ao suscitar a observação de situações de aula – algumas de teor mais geral, inscritas numa programação transversal ao ensino secundário, outras de teor mais científico e técnico (e artístico, no caso), inscritas numa programação estruturante dos cursos em análise -, por forma a procurar interpretar esta mesma interacção segundo o princípio da construção da significação, parece realçar, nesta trilogia compósita do “projecto”, a relevância do mesmo segundo dimensões ou preocupações de natureza pedagógica, mas sem ignorar a sua especificidade enquanto inscrita numa profissionalidade muito particular, ou seja, a permanente articulação que parece evidenciar-se entre, por um lado, imperativos curriculares exteriores à escola, ditados por um modelo genérico de currículo profissional e, por outro lado, imperativos praxiológicos determinados por exigências inerentes ao próprio processo de construção

de uma profissionalidade no âmbito específico das artes do espectáculo (interpretação, realização técnica e realização plástica).

Se os registos de observação nos podem remeter, sob o ponto de vista da sua capacidade ilustrativa, para as três dimensões constitutivas do projecto – porque a dimensão institucional, a dimensão de aprendizagem/profissionalidade e a dimensão do sujeito evidenciam propriedades do processo susceptíveis de apreender pela observação – não é menos verdade que os mesmos são centrais para a dimensão privilegiada em primeiro lugar, bem como, que os mesmos adquirem uma relevância acessória para as dimensões do projecto institucional e do sujeito. É, aliás, a relação privilegiada que estabelecemos, na definição do nosso objecto de estudo, entre a formação e o trabalho¹⁶, que dá corpo a esta dimensão do “projecto de aprendizagem/profissionalidade”, e que, consequentemente, esteve na origem do privilégio da observação de sessões de formação¹⁷ enquanto modo de recolha de informação no terreno.

A análise não procurará privilegiar os modos segundo os quais é estabelecida esta relação – isso se procurará assegurar num momento posterior, o qual enquadre também as dimensões projectuais da instituição e dos sujeitos – mas deter-se-á, sobretudo, numa interpretação em torno dos momentos e das situações nos/as quais se evidenciam aspectos determinantes destas duas valências e das articulações encontradas no processo formativo por forma a compatibilizá-las. Quando, no segundo sub-capítulo, nos detemos nos testemunhos dos sujeitos em formação, nos quais os mesmos evidenciam o significado de uma formação a qual, sob o ponto de vista da sua profissionalidade, sobretudo revela o percurso (ainda) a efectuar, por prevalência ao percurso (já) efectuado, percebemos, respeitando os pressupostos metodológicos da orientação que privilegiamos (a construção da significação por parte dos sujeitos destinatários do processo de formação), o quanto o sentido de profissionalidade aqui privilegiado remete muito mais para uma prática formativa do que para uma prática de execução; remete muito mais para uma *praxis*, deontológica, ética, cidadã do que para uma suposta aplicabilidade inscrita na trilogia formativa «não exclusivamente dos saberes, mas também dos saberes-fazer e dos saberes-ser», a qual pressuporia a capacidade de «nomear uma categoria, o saber, de seguida o seu complemento, o saber-

¹⁶ - procura-se compreender esta relação justamente, e numa primeira abordagem, por intermédio da análise do próprio trabalho escolar.

¹⁷ - adoptaremos, daqui em diante, esta expressão para designar as diferentes “aulas” observadas, quer porque as mesmas adquirem modalidades, modos de organização e tempos muito diversos (a título de exemplo, há sessões na modalidade de “projecto” que decorrem ao longo de um dia inteiro), quer por as mesmas se integrarem num processo de formação profissional.

fazer, adicionando-lhe, por último, um terceiro termo englobante, o saber-ser, capaz de suplantar as eventuais carências dos dois precedentes» (STROOBANTS, 1993: p. 7).

O “saber-ser” parece privilegiar aqui a dimensão do “saber a construir”, num registo de (percepção da) profissionalidade que não é o da ingénua expectativa de uma aplicabilidade da suposta prevalência do “saber-fazer”, mas o de uma objectiva compreensão do “saber”, adquirido mas também a adquirir. No registo do “projecto institucional”, perceber-se-á, por último, uma postura de problematização da equação formação-trabalho (veiculada por intermédio do “projecto de aprendizagem/profissionalidade”) em detrimento de uma postura de objectiva aplicabilidade.

O percurso que de seguida se estabelece organiza todos os passos da pesquisa, nomeadamente o *trabalho de campo* (na observação), a *análise* dos registos (de observação) - segundo uma abordagem diacrónica (a evolução de cada sessão de formação observada no seu tempo dado) e segundo uma abordagem sincrónica (a relevância dos momentos formativos de acordo com entradas de análise que permitem contrastá-los, aproximando-os ou distanciando-os) - bem como, e por último, a *interpretação* teórica dos factos construídos por via da análise, à luz das três dimensões compositivas e interrelacionadas da figura do “projecto”.

II-I – O PROJECTO DE APRENDIZAGEM/PROFISSIONALIDADE

1. A observação à vista de uma organização formal

1.1. Os meandros da definição da amostra

Desde o início da investigação, o procedimento de observação afigurou-se o mais adequado à procura de compreensão do modo como se processava o “trabalho escolar”, observação centrada nos momentos de trabalho no interior da escola – surgindo como contexto prioritário a *aula* – e priorizando-se nestes aqueles onde é perceptível a construção do conhecimento como processo resultante de uma interacção (neste caso, entre aquele que detém o saber e aquele que a ele procura aceder).

Não houve uma determinação de opções rígida, à partida, quer quanto à tipologia das aulas a assistir (de disciplinas das componentes sociocultural, científica ou artística), quer quanto aos cursos a privilegiar (Interpretação, Realização Técnica ou Realização Plástica) ou ainda aos anos do curso a escolher (primeiro, segundo ou terceiro ano). A escolha fez-se, efectivamente, quer a partir da compatibilização das disponibilidades do observador com os horários da escola, quer com uma primeira tentativa de tentar enquadrar um pouco de cada uma das variáveis acima descritas. Por outro lado, manteve-se sempre em aberto a disponibilidade face a propostas da direcção da escola, relativamente ao acompanhamento desta ou daquela actividade, desta ou daquela aula ou disciplina que aquela entendia aconselhar (alguma prevalência em torno de actividades do curso de Interpretação não poderia deixar de ser evidenciada, em virtude de ser a parte mais visível do espectáculo, dimensão que noutros locais melhor desenvolveremos, dado ter suscitado igualmente alguma interrogação inicial em torno de uma possível hierarquização entre os cursos).

Poderíamos assim dividir as situações de observação em dois grandes momentos, nos quais pontua um desfecho comum:

- um primeiro momento, temporalmente mais longo (cerca de 5 meses, entre Novembro de 2003 e Março de 2004), com períodos mais regulares e outros mais esparsos de observação de aulas, no final do qual se integrou o acompanhamento da actividade de projecto do então 1º ano dos diferentes cursos (o designado “Projecto Zero”);
- um segundo momento, temporalmente mais concentrado e mais intenso (cerca de 3 meses, entre Novembro de 2004 e Janeiro de 2005), no final do qual se integrou o acompanhamento da actividade de projecto do então 3º

ano dos diferentes cursos (a última actividade de projecto antes da realização final da PAP, Prova de Aptidão Profissional que integra todos os cursos profissionais de nível 3).

Estes dois distintos momentos configuram outras tantas distinções, relativamente a aspectos externos como internos à investigação:

- no 1º ano de trabalho de campo, o investigador mantinha um horário regular de trabalho na sua instituição profissional, pelo que dispunha de uma disponibilidade mais condicionada, situação que se alterou no 2º ano de trabalho de campo, no qual desfrutou de uma dispensa de serviço parcial;
- no 1º ano de trabalho de campo, e para além do carácter mais exploratório da pesquisa no terreno e da familiarização com o próprio contexto da pesquisa, foram-se produzindo algumas alterações nas opções de sessões a observar, mas sem um critério propriamente de exaustividade, ou seja, de exaurir as diferentes variáveis;
- no 2º ano de trabalho de campo, procurou-se sim dar cumprimento à exaustão de algumas das variáveis, e sobretudo introduzir algumas estratégias que pareciam pertinentes. É assim que: relativamente à tipologia das aulas a assistir se procurou incidir sobre aquelas até então mais “descuradas” (fundamentalmente da componente sociocultural); relativamente aos cursos a privilegiar, se procuraram contrastar aulas iguais para públicos diferentes (disciplinas nas quais o curso de Interpretação se encontra isolado e os cursos de Realização Plástica e Técnica, cursos de desdobramento, se encontram agregados); finalmente, relativamente aos anos de curso a escolher, se privilegiou claramente o 3º ano, ano de transição da escola para um outro contexto de formação ou de trabalho.

Em definitivo, o que perpassa de todo este período de permanência no terreno é a percepção de uma envolvimento com o mesmo e, sobretudo com os seus actores em que, se por um lado, o investigador vai parecendo cada vez menos aos seus interlocutores (população da escola) uma figura estranha, por outro lado são estes mesmos interlocutores (aqui se privilegiando os alunos da escola) que vão gradualmente manifestando alguma estranheza pelo facto do investigador ainda permanecer na escola, indagando com frequência “afinal, quando é que se podem ver os resultados?”(o período intercalar entre estes dois períodos de observação mais continuada foi um período em que se manteve um contacto com a escola, quer para a realização de outros

processos de recolha de informação – como a entrevista -, quer para manter uma relação regular com os órgãos directivos da escola, com os mesmos partilhando algumas primeiras reflexões em torno do material empírico recolhido).

Genericamente, o processo de observação é incontornavelmente central a esta pesquisa, e é mesmo a partir deste que se configuram outros modos de recolha de informação no terreno, quer porque se percebe a “estreiteza” da *observação* para dar conta de algumas das dimensões da pesquisa, quer porque, uma vez estruturada enquanto estudo de caso, a pesquisa apela a outras recursividades informativas que “estejam lá” antes do investigador lhes dar um corpo e uma forma (entendendo aqui que a observação não é um retrato ou reposição de uma realidade, mas estritamente o retrato ou reposição que sobre uma realidade dada o investigador constrói).

1.2. De uma observação participada à participação solicitada

Tendo precedido e permeado o período de observação com leituras várias sobre aspectos técnicos (bem como de sensibilidade na sua aplicação), não deixa de se reconhecer que a sua realização não obedeceu a nenhuma parametrização prévia, a não ser aquela subjacente ao modo como se ia dando forma e consistência ao objecto de estudo. É assim que “acontecem” manifestos momentos relevantes para este (prévio) objecto de estudo, como acontecem dias seguidos de observação nos quais se tem o sentimento de cumprir uma obrigação que, (só) a seu tempo (previsivelmente, no momento da sua análise) dará os seus frutos. Decorre daqui uma primeira leitura dos registos de observação que distingue, por um lado, momentos de protagonismo do professor, momentos de protagonismo dos alunos, momentos de interacção mas, por outro lado, momentos ou comentários do observador ou ainda comentários/reflexões *a posteriori* feitos pelo mesmo.

O que distingue este modo de observação – e que parece importante aqui reter – é, no entanto, a sua característica de registo directo: produz-se uma situação e, em directo a mesma é registada. Não se trata, no entanto, de um registo daquilo que os interlocutores dizem (os “ditos” são relevantes apenas na medida em que esclarecem uma interacção), mas de uma situação que vai evoluindo, que se vai sucedendo, onde se procuram identificar os distintos aspectos que contribuem para a compreensão do vivido de uma sessão de formação. Na situação de observação, o observador está presente, observa, anota. Não existe uma antecipação sobre “aquilo” que deve ser registado,

apenas se observa, escuta e regista (sendo que, nesta situação a observação é porventura mais o registo da escuta do que propriamente aquilo que o sentido da visão confere). O observador terá o tempo, aqui e ali de observar o que o circunda, mas rapidamente regressa ao registo escrito. Poder-se-á falar, nesta situação, de uma **observação participada** pois que, o observador está presente, gradualmente os interlocutores tendem a ignorar a sua presença e aquele não se imiscui no trabalho destes, a sua concentração é determinada pela apreensão das interações que se sucedem.

Como processo intencionalizado, a observação não pré-configurava qualquer sentido de interação entre o observador e os observados: admite-se, no entanto, que a repetição da situação de observação produza nos “observados” um sentimento gradual de “acomodação” à presença do observador. O observador explicitou previamente que o seu trabalho não configurava qualquer dimensão avaliativa (quer do trabalho dos alunos, quer do trabalho dos professores), e a sua presença deixou, de facto, e após algumas sessões de se fazer sentir enquanto incomodidade para os sujeitos protagonistas dessas sessões. Mas aquilo que o observador não podia “controlar”(nem tampouco o desejava) era que, quer por parte de alunos, quer por parte de professores, surgissem interpelações, provocações ou mesmo sugestões da sua implicação no curso da sessão de formação que decorria. Assim, situações como o início de uma aula em que o professor recebe o observador, dizendo aos alunos “dêem as boas-vindas ao vosso novo colega”, uma aula em que os alunos se colocam todos numa fileira de cadeiras, isolando intencionalmente o observador numa fileira perpendicular àquela, ou ainda uma aula em que a professora solicita ao observador que participe num processo de avaliação sobre a prestação dos alunos em determinado exercício, “porque é importante valorizar a opinião de alguém de fora”, são situações com as quais o observador não contaria à partida, mas que, necessariamente requerem dele um envolvimento no processo ou na situação em curso que não poderia ser descrita estritamente como observação participada. Só assim se manterá porque a sua ocorrência não é intencionalizada pelo observador, mas invoca um sentido de compromisso com o vivido distinto daquele que anteriormente se descreveu como estruturando uma observação participada.

Complementarmente, os momentos de intervalo no curso das aulas eram frequentemente momentos de troca de impressões, quer com alunos, quer com professores, decorrentes de dúvidas que ficavam ao observador no curso da observação, quer para confirmar a sua interpretação, quer para recolher informação adicional. Não se tratará de uma situação espontânea de observação - remete mais, até para o registo da

entrevista factual – mas espelha uma outra dimensão informativamente rica, a de propor aos observados uma reflexão *in situ* sobre a própria situação de formação. Globalmente, no entanto, estes momentos aconteceram mais frequentemente com os próprios professores do que, propriamente com os alunos.

A determinada altura, e após algum tempo de permanência na escola, o observador adquiriu já uma relação de familiaridade com a maioria dos utentes da escola – alunos, professores e funcionários – e, por esse simples facto, é compreensível que a sua presença nesta ou naquela sessão formativa não configure naqueles interlocutores qualquer espécie de estranheza.

O “momento” em que se decide interromper as sessões de observação não é ditado pelo sentimento de exaustão das diferentes categorias de entrada na análise, mas sobretudo por um sentimento crescente, acompanhado da leitura de uma bibliografia cada vez mais específica¹⁸, da necessidade de dar início à análise das notas recolhidas ao longo deste período. É, por outro lado, igualmente a percepção de que, mais do que insistir na observação, necessário se afigurava recolher informação do terreno por intermédio de outros instrumentos e técnicas.

1.3. Quando a estrutura de análise concorre com a permanência no terreno: estabelecer o termo da observação

Ao longo do processo de observação, uma questão que vai assaltando ao investigador é o, aparentemente inócuo “e agora, o que é que eu faço com isto?”¹⁹. Não se procura começar a traçar um modelo de análise rígido dos registos de observação porque se receia, compreensivelmente vilipendiar os próprios registos, concentrando o enfoque em alguns aspectos que, para esse modelo de análise prévio farão porventura sentido mas, deixando simultaneamente de registar outros aspectos que não pareçam configurar pertinência à análise desejada, condicionando de algum modo a leitura do real por uma grelha pré-fixada para dar conta desse mesmo real.

¹⁸ - Como sugere PERETZ, é “a própria lógica do meio observado, a familiarização conseguida, a lenta evolução da compreensão, a quantidade de acontecimentos e a soma das notas de observação recolhidas (que) indicarão se é possível uma paragem”. (2000, p. 137).

¹⁹ - Questão a que não é estranha uma outra, que lhe é prévia, que Spindler coloca deste modo: “Eu me sentava nas salas de aula durante dias perguntando o que havia de observar. Os professores ensinavam, reprimiam, recompensavam, enquanto que os alunos, sentados em suas carteiras, se remexiam, conversavam, escreviam, liam, bancavam os espertos, como em minha própria experiência de aluno, como em minha prática de professor. O que podia escrever em minha caderneta vazia?” (cit in SIROTA, 1994, p. 15).

Já acima se salientou que, embora a observação possa ser entendida como um processo de dar conta do real, ela não é um retrato ou reposição de uma realidade, mas estritamente o retrato ou reposição que sobre uma realidade dada o investigador constrói. A superfície discursiva dos registos de observação é, de algum modo, a transferência de uma percepção de significados, efectuada por intermédio dos órgãos sensoriais (do investigador) para um registo escrito que traduz, na inteligibilidade do próprio investigador, as significações da situação observada. A autenticidade não é, então do registo do real, a autenticidade é, poderíamos ousá-lo, do registo da tradução do real pelos próprios significantes da percepção do observador, questão que se coloca com frequência às metodologias qualitativas e que se prende com o pressuposto desta própria tradução, questionada segundo pressupostos de validação da pesquisa.

A orientação desta pesquisa segundo uma perspectiva compreensiva, socorrendo-se das correntes metodológicas do interaccionismo simbólico (BLUMMER, 1982; MEAD, 1936), do interaccionismo interpretativo (DENZIN, 2001), da “grounded theory” (GLASER & STRAUSS, 1967) ou ainda da etnometodologia (COULON, 1993; GARFINKEL, 1984) procura enfatizar a restituição de autenticidade ao real pela apreensão, quase se arriscaria, ametodológica desse mesmo real, isto é, sem o submeter ou sem submeter a leitura do mesmo a uma grelha pré-tipificada em torno de categorias, unidades de sentido ou qualquer outro modo de apreensão do real, mais preocupada em dar conta da pesquisa do que do objecto que a precede.

Esclarece-se deste modo que, o processo de análise dos registos é, efectivamente uma fase posterior à sua recolha, permitindo deste modo que, até a última sessão de formação observada fosse uma nova sessão, portadora de autenticidade, conteúdo, genuinidade, distinta das demais. O real é o momento da sua vivência, o real não se repete (nem tão pouco se repete o real do observador).

Adiantou-se anteriormente que, o momento em que se decide encerrar a observação não é ditado pelo sentimento de exaustão das diferentes categorias de entrada na análise (reporte-se aqui àquelas categorias ou dimensões que são prévias à observação – a variedade de aulas de diferentes componentes, de cursos e de anos de curso), mas pelo sentimento da própria capacidade que o investigador possui para continuar a dar conta dessa diversidade. É do domínio da percepção cognitiva o processo que, gradualmente e por acumulação de informação, o observador vai efectuando, ainda que mentalmente, de agregação dessa mesma informação para dar conta das dimensões que se vão afigurando mais relevantes na leitura que efectua sobre

o real. O momento da interrupção corresponde assim, de algum modo à constatação daquilo que não intencionalizou – a criação de uma categorização prévia – mas que o observador tem a consciência de que, mentalmente já estará a efectuar (condicionando pelo facto a autenticidade dos seus registos).

A não existência de uma categorização prévia não obstaculiza a construção (mental) progressiva de uma categorização e, nesse sentido, torna-se uma preocupação a dimensão de “exaustão” do sentido de novidade enquanto determinante do *terminus* de restituição de autenticidade aos registos de observação; não por acaso, constata-se um sentido de repetição de palavras usadas nos registos últimos que parecem traduzir uma exaustão, não de um real dado a observar, mas da tradução que sobre o mesmo o observador é capaz de produzir.

O cancelamento da observação é um exercício de prudência, mais determinado pelas limitações do observador do que pelas (supostas) limitações das situações observadas. Mesmo o sentimento eventual de incompletude remete mais depressa para procedimentos diversos de recolha de informação do que, propriamente para a insistência sobre o modelo de observação adoptado.

2. A análise dos dados da observação: da identificação dos protagonistas à construção das referências categoriais

2.1. As temporalidades de desenvolvimento de uma sessão de formação: modelo de formação-desenvolvimento segundo tipologias linear, cíclica e espiralada e modelo de formação-libertação/reestruturação

Após a transcrição dos registos manuais em suporte informático, alguns cenários de análise se afiguram possíveis, desde os mais ilustrativos aos mais interpretativos. Integra-se nos primeiros (eventualmente) uma “arrumação” dos registos em função das dimensões prévias à observação, isto é, a tipologia de aulas, os cursos respectivos e os anos de curso. Enquadra-se, de seguida, uma outra análise em torno da “frequência de onda” das sessões de formação assistidas, isto é, em função das três entradas de análise privilegiadas – o protagonismo do professor, as situações de interacção professor/alunos e alunos/alunos e o protagonismo dos alunos - procurando perceber o ritmo da aula, ou seja, a predominância relativa destas três dimensões num *continuum*, mas também a sua predominância absoluta, isto é, o seu peso na sessão.

Trata-se de procurar explicitar aqui, em termos descritivos, a razão pela qual se privilegia a organização dos registos segundo o “protagonismo do professor”, o “protagonismo dos alunos”, as “situações de interacção” e, por último, os “comentários/observações” do observador porque, é a própria comunicação que estrutura as situações de interacção, é pelas “ondulações” da comunicação que se percebe o sentido da interacção que estrutura a construção das significações (LITTLEJOHN, 1982).

O processo de comunicação é, por força das circunstâncias, um processo nos dois sentidos, isto é, entre emissor e receptores – na situação inicial, o professor e os alunos – mas também entre receptores e emissor, situação na qual, é a “qualidade” do discurso do(s) receptor(es) que confere ao emissor a compreensão do mundo de significações destes e que lhe permite, na sequência, “ajustar” a mensagem a esse mesmo mundo (por forma a torná-la mais acessível mas, sobretudo, por forma a garantir a sua apropriação por parte dos destinatários da mensagem). Nesta situação, o(s) receptor(es) converte(m)- se em emissor(es) e o emissor original desempenha o papel de receptor.

Adicionalmente, quando se estabelecem conversas entre os alunos/receptores, decorrentes da mensagem enviada pelo professor/emissor, gera-se um diálogo ao nível dos quadros de significações dos diferentes receptores. Este diálogo tende a favorecer a exteriorização do mundo de significações dos sujeitos, podendo afastar-se da estrutura central da mensagem²⁰, cabendo ao emissor original a recentração do conteúdo da mesma (ou não, porque se pode admitir essa recentração protagonizada por um dos destinatários ou ainda porque é intencionalizada pelo emissor a propagação do “ruído”). Poder-se-iam assim admitir ainda subdivisões ao nível das figuras que estabelecem a comunicação:

- “protagonismo do prof emissor” e “protagonismo do prof receptor”
- “protagonismo do aluno receptor” e “protagonismo do aluno emissor”
- “interacção dispersiva”, “interacção compósita” e “interacção recentrada”²¹.

²⁰ - esta situação tende a acontecer com mais facilidade numa situação de aula com a turma toda – a gestão do discurso é, ainda assim, protagonizada pelo professor (interacção dispersiva) – do que em situações de trabalho de pequeno grupo, no qual, a autonomia a que os alunos acedem em termos da organização do seu trabalho tende a forçar um exercício de centração no objecto de trabalho mais significativa (interacção compósita).

²¹ - É ao longo do próprio processo de análise que o material empírico sugere a complexificação da grelha das subdivisões que estabelecem a comunicação. Assim, a noção de “interacção compósita” é introduzida numa segunda análise, dada a insuficiência das dimensões de “interacção dispersiva” e “interacção recentrada” para darem conta, nomeadamente, de dinâmicas da sessão que são intrínsecas ao grupo

Esta organização da comunicação que se estabelece num contexto de comunicação privilegiado como é o de uma sessão de formação, remete-nos para aquilo que MEAD define como a “natureza tripla do significado”(in BLUMER, 1982: 7), estruturadora da natureza da interacção social: por um lado, o significado é fruto da intencionalidade dos procedimentos que a pessoa que os faz projecta realizar (neste caso, caracterizando o protagonismo do professor na sessão de formação); por outro lado, o significado é fruto daquilo que esses procedimentos indicam à pessoa(s) a quem vai(vão) dirigido(s) no sentido daquilo que deve fazer (neste caso, caracterizando o protagonismo do(s) aluno(s) na sessão de formação); por último, o significado é fruto da acção conjunta que deve surgir da coordenação dos actos de ambas as partes (neste caso, caracterizando as diferentes situações de interacção identificadas). “Caso permaneça confusão ou mal-entendidos em qualquer uma destas três dimensões do significado, a comunicação não se produz, a interacção é dificultada e a formação da acção conjunta vê-se bloqueada” (BLUMER, *ibid.*).

Relativamente à entrada de organização dos registos segundo os “comentários/observações” do observador, alguns deles parecerão mais directamente envolvidos com a situação de comunicação, outros envolverão questões que vão sendo lembradas relativamente a outros aspectos, embora não directamente envolvidos com a situação de interacção vivida no momento. Tal pressuporia igualmente uma organização separada, considerando que os primeiros deveriam remeter para uma das situações caracterizadas anteriormente e os segundos permaneceriam como informação adicional:

- “comentários/observações no contexto da interacção”
- “comentários/observações descontextualizados da interacção”.

Por último, e adaptando um modelo de Pierre TAP em torno dos processos de desenvolvimento na adolescência²², poderíamos estabelecer ou hierarquizar as diferentes sessões de formação, admitindo desde logo que, a sua ocorrência (a sua

“turma” ou ainda, que são intencionalizadas enquanto dinâmicas de aprendizagem, entendendo-se a categorização como “um vaivém entre as questões nascidas da consulta dos dados e as que o investigador formula a partir da sua cultura sociológica” (PERETZ, 2000: p. 139).

²² - a apropriação do presente modelo é utilizada aqui, quer por o autor simular o seu sentido e propriedades em situações de formação, quer por se reportar a um período da vida coincidente com aquele que atravessam os jovens que são objecto do presente estudo. Não há uma transposição linear de uma situação para a outra (o desenvolvimento identitário e o desenvolvimento de uma sessão de formação não são uma e mesma coisa), mas admite-se a coerência da sua apropriação quando, noutra parte desta pesquisa se faz uma incursão em torno dos “sentires” dos próprios jovens, por intermédio de entrevistas realizadas aos mesmos. É o contraste, segundo um mesmo modelo de análise, entre as vivências de aprendizagem dos jovens (diferidas por intermédio da observação) e as vivências na “primeira pessoa” desses mesmos jovens (em discurso directo) que sustenta a presente opção.

formatividade) só se verifica se “a experiência permitir, quer um *desenvolvimento*, quer um processo de *libertação* e de *reestruturação*, favorecedores de uma reorientação, de uma mudança no itinerário e na história do sujeito” (1987: 189). Nesta adaptação, o “sujeito” é aqui a própria sessão de formação, organizada segundo uma tipologia que admitiria três tipos temporais de desenvolvimento (nas quais se pressupõe que o indivíduo se enriquece, integra informação ou saber-fazer, formação que se apresentaria como “uma apropriação progressiva e contínua”):

- um primeiro tipo, **linear**, onde primam as figuras de “sucessão” dos instantes e de “ordem” desses mesmos instantes (“a formação opera-se segundo uma ordem racional de *sucessão* de diferentes fases da aprendizagem, (...)”);
- um segundo, **cíclico**, onde primam as figuras de “repetição” e o seu ritmo, a sua “reactivação”(“(…) nas quais intervêm necessariamente um mínimo de redundâncias e de *repetições*, em função dos ritmos personalizados da formação”);
- um terceiro, **espiralado**, onde prima a figura da “complexificação”, resultante de uma mudança de nível pela complexidade; “às *regulações* sincrónicas (mecanismos) juntam-se as *regulações* diacrónicas (*desenvolvimento*), que permitem uma complexificação crescente implicando uma mudança lenta na estrutura”.

Este modelo reflecte ainda uma distinção de processos entre um primeiro, em torno da *formação-desenvolvimento* (o qual envolve as três tipologias anteriormente referidas e que, mais frequentemente caracterizariam as situações de formação) e um segundo em torno da *formação-libertação/reestruturação*, no qual se considera que “a apropriação de um saber ou de um saber-fazer não pode verdadeiramente realizar-se, ter um efeito positivo a longo prazo a não ser que se opere simultaneamente uma deslocação, um *pôr em questão* os sistemas de hábitos, noutros termos, uma mutação nas modalidades do saber-ser”, a qual implicaria deste modo “a incerteza, a dificuldade de antecipar, a violência do pôr-se em questão, a ruptura com os hábitos, os antigos modos de ser e de fazer”(TAP, 1987: 190). Invoca-se aqui a noção do “saber-ser”, anteriormente referida e a cuja complexidade já anteriormente nos referimos (um “saber-ser” que é sobretudo “saber a construir”, cuja interpretação desenvolveremos mais adiante), parecendo, não obstante, que este segundo processo suscite um tipo de análise distinto daquela que é efectuada em torno da formação-desenvolvimento, como adiante desenvolveremos.

Relativamente à categorização dos diferentes momentos da aula, por forma a efectuar a mesma de acordo com as diferentes entradas de análise entretanto complexificadas, poderíamos estabelecer a seguinte grelha geral de análise:

Protagonismo do Prof (PP)		Protagonismo dos Alunos (PA)		Situações de Interação (SI)			Comentários/Observações (CO)	
Prof Emissor PE	Prof Receptor PR	Aluno(s) Receptor(es) AR	Aluno(s) Emissor(es) AE	Interação Dispersiva ID	Interação Compósita IC	Interação Recentrada IR	Contexto da Interação CI	Descontextualizados da Interação DI

Quadro 1: Grelha de análise dos diferentes momentos da sessão de formação

2.2. A ordem de comunicação numa sessão de formação: os tipos de interação formal, complementar, simétrica e informal

Sob o ponto de vista da “mancha gráfica” que se possa desenhar relativamente ao ritmo da(s) aula(s), será importante estabelecer, numa primeira fase, aquilo que organiza uma hierarquização destas diferentes entradas de análise desagregadas, considerando a sua preponderância em função dos factores “ordem”, num extremo e “desordem”, no outro. Reportamo-nos aqui ao conteúdo e níveis de relação da comunicação (conforme propostos por WATZLAWICK et al, 1967: 47-48), os quais, ao pressuporem que “qualquer comunicação implica um cometimento, um compromisso; e, por conseguinte, define a relação”, estabelecem que, “uma comunicação não só transmite informação mas, ao mesmo tempo, impõe um comportamento”, identificando deste modo duas operações em qualquer comunicação, nomeadamente a operação de “relato”(“uma mensagem transmite informação e, portanto, é sinónimo, na comunicação humana, do *conteúdo* da mensagem”), e a operação de “ordem”(“refere-se à espécie de mensagem e como deve ser considerada; portanto, em última instância, refere-se às *relações* entre os comunicantes”). Assim, perceber um determinado “ritmo da aula” passa pela tentativa de ordenação destas diferentes entradas de modo a estabelecer manchas relativamente homogéneas, que tipificam “momentos de aula” distintos cuja sucessão parece corresponder a uma articulação entre momentos de desordem, recuperação da ordem, reaparecimento da desordem, nova recuperação da ordem e assim sucessivamente.

A mancha gráfica obtida poderá ilustrar, não obstante, um acréscimo da comunicação inverso ao da ordem, isto é, quanto mais a mancha gráfica ilustrar a desordem, maior é a oportunidade de comunicação (ou seja, é quando é maior o protagonismo conseguido por parte dos alunos que, supostamente há mais possibilidades manifestas de interacção): “(d)e facto, parece que quanto mais espontânea e “saudável” é uma relação, mais o aspecto relacional da comunicação recua para um plano secundário” (WATZLAWICK et al: 1967, ibid.). No entanto, a observação nem sempre dá conta de processos de apropriação não exteriorizados, o que equivale a dizer que, processos de ensino/aprendizagem muito directivos poderão, em função dos conteúdos e matérias trabalhados, resultar numa eficaz interacção sem que, para tanto, tal revele uma exteriorização da interacção da mensagem por parte dos destinatários (porque é mais intencionalizado como percebido um sentido de interiorização, porque o processo de ensino/aprendizagem pressupõe a inerência dessa mesma interiorização ao processo de apropriação da mensagem, já não se falando de um saber exterior ao sujeito, mas de um saber que só o é se for interiorizado pelo próprio sujeito objecto da aprendizagem). Nestas situações mais se evidencia, porventura, “o tipo lógico superior” das instruções (do registo da ordem) face aos dados (do registo do relato), sendo os primeiros “*metainformação*, visto que constituem informação *sobre* a informação” (WATZLAWICK et al: 1967, 49).

É, pelo facto, a procura de organização destes “momentos” que identifica, por sua vez, uma hierarquização destas diferentes “entradas”(que definiremos a partir daqui como as categorias de primeira ordem da análise dos registos ou *referências categoriais*, por forma a distingui-las das restantes), a qual se organiza do seguinte modo:

- o PE (Professor Emissor) é, pela determinação que detém sobre a própria aula (o estabelecimento dos seus conteúdos, dos seus momentos, da sua planificação) o extremo máximo da ordem;
- o AR (Aluno Receptor) é, segundo esta mesma lógica (a organização clássica da comunicação na sala de aula) o segundo expoente máximo da ordem. Define, em articulação com o PE, o modelo de formação-desenvolvimento definido por uma tipologia linear;
- o PR (Professor Receptor) é, ainda seguindo este raciocínio, o terceiro expoente máximo da ordem. Se se retiverem as tipologias de desenvolvimento da sessão de formação, a tipologia cíclica estabelece

justamente a ideia de substituição da ordem e sucessão, característicos da tipologia linear, pela ideia de repetição (que, no ritmo marca o compasso da sucessão);

- a IR (Interacção Recentrada), referência categorial intermédia, recorre igualmente à tipologia cíclica, designadamente pela figura de reactivação do processo planificado, embora deixando em aberto algum grau de protagonismo aos alunos;
- a IC (Interacção Compósita), é, segundo o modelo de formação-desenvolvimento, uma referência de transição, na medida em que reflecte modalidades de trabalho que intentam um maior protagonismo dos alunos (ex., trabalho de grupo), pedagogicamente centrado nas complementaridades que os mesmos entre si conseguem estabelecer, mas ainda muito determinada pelo professor;
- o AE (Aluno Emissor), aparecerá como o segundo grau de desordem, de um trabalho sem rede visto que, disponível à interpelação (diversa) do aluno. Encerra componentes da tipologia espiralada, mas circunscreve-se ainda a uma relação biunívoca entre professor e aluno;
- por último, a ID (Interacção Dispersiva) revela o grau máximo de desordem, muitas vezes evidenciado pelas simples situações de “descompressão” inerentes a qualquer situação formativa, mas porventura intencionalizado como promoção do debate entre pares, evidenciando a concorrência dos mundos de significações dos diversos protagonistas, justamente o privilégio da complexificação da situação formativa.

Esta hierarquização pode tipificar ainda com mais acuidade a “natureza” da interacção, segundo as posições relativas que os diferentes actores ocupam ao longo da sessão de formação (visto admitir-se aqui uma grande variabilidade de papéis). Assim:

- a díade PE – AR, que define a tradicional situação da aula, quer sob o ponto de vista dos conteúdos a transmitir, quer sob o ponto de vista do estabelecimento das relações entre os intervenientes, identificaria uma situação de “interacção formal”;
- a díade PR – IR, que define situações de reforço, esclarecimento adicional dos conteúdos, sem contudo questionar as relações entre os intervenientes – “o comportamento de um parceiro complementa o do outro”, identificaria

uma situação de “interacção complementar” (“a interacção complementar baseia-se na maximalização da diferença”)(WATZLAWICK et al, 1967: 63);

- a díade IC – AE, ao definir, por um lado, situações intencionalizadas de reforço do protagonismo dos alunos para o concurso da aprendizagem (nos quais o seu protagonismo é simétrico ao dos pares e, sob o ponto de vista dos conteúdos, é concorrente com o trabalho do professor) e, por outro lado, sendo permeável à interpelação diversa do aluno (na qual o professor confronta em plano de igualdade os conteúdos formais da aprendizagem com as aprendizagens experienciais dos alunos – “os parceiros tendem a reflectir o comportamento um do outro”), identificaria uma situação de “interacção simétrica” (“a interacção simétrica baseia-se na minimização da diferença”) (WATZLAWICK et al, 1967: ibid.);
- a ID, evidenciando frequentes vezes quebras de comunicação, quer atribuíveis ao desgaste dos intervenientes, quer a um grau de complexificação dificilmente contextualizável no *tempo* da sessão de formação (por oposição à situação de IC, na qual a complexificação deve reportar-se ainda à sessão de formação), identificaria o extremo da interacção, o domínio do não convencional, uma situação de “interacção informal”.

Importaria agora, por forma a fundamentar a “categorização” dos registos de observação (ANEXO 0), atribuir-lhes um conteúdo de significação que os distinga entre si e que, na medida dos possíveis vá de encontro às dimensões de exaustividade, exclusividade, objectividade e pertinência (GRAWITZ, 1984: 666-667) pelas quais se deve pautar o processo de categorização:

PE – Prof Emissor	Determinação de regras, explicitação de conteúdos, articulação com outras disciplinas, instruções de execução, orientação/metodologia da sessão, em suma, estabelecimento da ordem da sessão de aprendizagem
AR – Aluno Receptor	Respeito das regras, compreensão dos conteúdos, interacção centrada no professor e na sua direcção da sessão de aprendizagem
PR – Prof Receptor	Reacção centrada nos desempenhos e prestações dos alunos como processo de garantir a compreensão dos conteúdos da sessão de aprendizagem por parte dos alunos e como forma de adequar a linguagem, a exemplificação que garantam o nível de compreensão que o prof estabelece como necessário
IR – Interacção Recentrada	Interacção na qual o protagonismo do prof é percebido ao nível dos alunos, suscitando diálogo entre estes (mas ainda centrado nos conteúdos), e cuja tendência dispersiva é objecto de recentração pelo prof
IC – Interacção Compósita	Interacção na qual o protagonismo é transferido para o nível dos alunos, procurando evidenciar heterogeneidades e complementaridades entre si em função de objectivos (ainda) determinados pelo professor

AE – Aluno Emissor	Transposição do quadro de significações induzidas pelo prof, por parte dos alunos, e construção de um protagonismo que evidencia a apropriação dos conteúdos e mensagem segundo o quadro de significações e de experiências do aluno
ID – Interação Dispersiva	Centrada predominantemente no protagonismo dos alunos, evidencia momentos de descompressão na sessão de aprendizagem, mas evidencia igualmente uma dispersão inerente à complexificação da situação de aprendizagem, bem como ao cansaço

Quadro 2: Descrição conteudística das categorias de primeira ordem (Referências Categoriais), de acordo com o parâmetro “protagonismo do discurso”

Esta caracterização das situações de formação assistidas encerra ainda, e apenas uma visão da “ritmia” das mesmas, não entrando numa análise de conteúdo. O que se procura aqui tipificar é o tipo de sessão de formação na sua integridade (a sua dimensão diacrónica), procurando perceber a interação nos seus diferentes modos, de acordo com as tipologias de sessão propostas (linear, cíclica ou espiralada). É de prever diferentes tipologias em função das diferentes disciplinas, não havendo lugar a uma “apreciação” dos modelos adoptados, mas à procura da sua diferenciação para a sua melhor compreensão. Não se aventura sequer a tradução da interação num processo de apropriação por se compreender estar a mesma muito para além do momento da aula. Procura-se apenas caracterizar com profundidade aquilo que a observação permite conhecer, remetendo para outros modos de recolha de informação complementares a melhor compreensão desta informação.

Sob o ponto de vista da análise da ritmia das sessões de formação observadas, e reabilitando a tipologia anteriormente apresentada, valeria a pena propor a apresentação de alguns casos-tipo (ver ponto 3.1.), ilustrativos dessa mesma tipologia, antes mesmo de avançar para uma análise geral das situações observadas. Tal permite não comprometer a percepção da ritmia – no fundo, a estruturação da situação singular de aula – a uma mera análise quantitativa, mas restituir-lhe a sua significação enquanto “momento” estruturante e estruturado de formação.

3. A interpretação da análise dos dados da observação segundo uma perspectiva diacrónica

3.1. Agregação por tipologia da sessão de formação

Seguindo a estrutura proposta, sob o ponto de vista da “oportunidade” da comunicação, aquilo a que assistiríamos era a uma qualificação da sessão consoante o seu conteúdo, mas também o seu ritmo, mais ditado pelo professor ou pelos alunos. É esta articulação entre conteúdos e ritmos, quando desbloqueados pelo professor ou pelos alunos, que estabeleceria uma natureza ao modelo de formação mais em torno do

desenvolvimento ou da crise, culminando em modelos de “formação-desenvolvimento” ou de “formação-libertação/reestruturação”.

Se nos retivermos na contagem das referências categoriais e, designadamente, da sua representatividade (ANEXO I), verificamos uma relativa preponderância da referência do AE (17,6%), mas sobretudo uma maior representatividade das referências atribuíveis a protagonistas identificados (professor e alunos), face àquelas que identificam situações de interacção. No entanto, o dado que se afigura mais representativo é a variação percentual entre as referências categoriais mais e menos vezes identificadas (o AE e a IR, esta com um valor de 12,5%) – correspondente a 5,1 pontos percentuais – o que significaria que, mesmo para a sessão com menos referências (10 referências)²³, probabilisticamente a categoria menos referenciada estaria representada. Significa, por outro lado que, de um modo geral as sessões de formação são muito dinâmicas, uma vez que aceitam a variabilidade de protagonismos enquadrados na categorização de sete entradas adoptada (com efeito, apenas em 6 das 51 sessões assistidas – 11,5% - não estão presentes as sete referências categoriais).

Se tivermos em conta, por um lado, que as referências categoriais directamente imputáveis ao(s) aluno(s) - AR+AE - são mais representativas do que aquelas directamente imputáveis ao professor - PE+PR - (32,1% e 29,9%, respectivamente) e, por outro lado, que as diversas situações de interacção – IR+IC+ID -, quando somadas, não só representam uma maior “fatia” das sessões (38%) como se definem segundo um eixo comum, o qual (re)envia para o protagonismo dos alunos (em IR, “o protagonismo do professor é percebido ao nível dos alunos, suscitando diálogo entre estes”; em IC, “o protagonismo é transferido para o nível dos alunos”; em ID, a interacção é “centrada predominantemente no protagonismo dos alunos”), somos tentados a admitir estar, de acordo com o quadro de McKeachie (cit in DUPONT, 1985: 68, 69) perante um modelo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, “mais favorável quer à aquisição de conhecimentos, como à habilidade em utilizar os conceitos, à motivação ou ainda ao desenvolvimento social do estudante”.

²³ - Existe uma sessão com apenas 3 referências, não sendo aqui considerada visto ter-se tratado de uma situação isolada de trabalho autónomo, protagonizado por 2 alunos, mas que foi interrompida para ser concluída no exterior da escola (trabalho de pesquisa num Cyber Café).

Ensino centrado no aluno	Ensino centrado no professor
As finalidades	
<ul style="list-style-type: none"> - determinadas pelo grupo - acentuação nas modificações de atitudes - desenvolvimento da coesão do grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - determinadas pelo professor - acentuação nas modificações no plano intelectual - nenhuma tentativa para desenvolver a coesão do grupo
Actividades da turma	
<ul style="list-style-type: none"> - maior participação do estudante - interacção alunos-alunos importante - o professor aceita as contribuições erróneas dos alunos - o grupo decide das suas próprias actividades - a discussão das experiências pessoais dos alunos é promovida - os alunos mostram uma responsabilidade certa para a avaliação - o professor interpreta as ideias e os sentimentos dos alunos quando for necessário para o progresso da turma 	<ul style="list-style-type: none"> - forte participação do professor - interacção professor-alunos - o professor corrige, critica ou rejeita as contribuições erróneas dos alunos - o professor fixa as actividades - a discussão incide sobre a matéria dada - são utilizadas provas tradicionais para a avaliação - o professor evita toda a interpretação dos sentimentos

Quadro 3: Modelo de Ensino-Aprendizagem centrado no professor ou no aluno (McKeachie, in DUPONT, 1985).

O presente modelo, embora não retratando necessariamente todas as sessões assistidas, parece efectivamente caracterizar um “modelo-tipo” proposto nas sessões de formação das diversas componentes dos cursos oferecidos pela escola. Assim, se quanto às finalidades coexistem as determinadas pelo professor com as determinadas pelo grupo (as primeiras mais perceptíveis nas componentes artística e de projecto, as segundas mais perceptíveis nas componentes sociocultural e científica), já a acentuação na modificação de atitudes e o desenvolvimento da coesão do grupo parecem perpassar todas as componentes da formação (naquelas academicamente mais clássicas porque é fortemente estimulado o trabalho em grupo, bem como o trabalho interdisciplinar, naquelas mais específicas às formações em análise porque é imperativo ao funcionamento das artes do espectáculo a articulação dos seus diversos intervenientes).

Relativamente às actividades da turma, também distintamente se pode entender a participação dos intervenientes (mais relevante a forte participação do professor nas componentes artística e de projecto), embora seja significativa a interacção alunos-alunos em todas as componentes de formação. No entanto, se os alunos não temem contribuir erroneamente (tal pressupondo que daí não resultem penalizações, designadamente sob a forma da humilhação), este mesmo princípio pressupõe uma particular atenção, por parte dos professores, ao erro²⁴. Por outro lado, e como veremos na análise mais “fina” das sessões (ponto 4.), a fixação das actividades é, regra geral,

²⁴ - veremos adiante, aliás, na abordagem da formação-libertação/reestruturação como esta noção de erro pode ser pedagogicamente entendida de um modo diferenciado, nomeadamente por intermédio do conceito de “acontecimento”.

uma determinação do professor (embora sensível aos contributos dos alunos), a discussão das experiências dos alunos é promovida (mas mais evidenciada nas sessões onde o recurso à oralidade é mais importante, caso das sessões das componentes sociocultural e científica), a avaliação combina as duas possibilidades e a receptividade às ideias e aos sentimentos dos alunos é fortemente evidenciada em todas as sessões.

Esta breve caracterização faz-nos supor que, a um modelo de ensino-aprendizagem mais centrado no(s) aluno(s) (“privilegiando um enfoque nas estratégias sociais sobre as *performances* intelectuais”(id.)) poderia melhor corresponder o modelo de formação-libertação/reestruturação, em detrimento do modelo de formação-desenvolvimento (conforme definidos no ponto 2.1.), admitindo este mais determinado por regularidades que se centram no objecto da interacção, admitindo aquele mais determinado por “crises”, as quais se centram nos sujeitos da interacção – a aprendizagem suportada numa perspectiva mais internalizada (aprender é internalizar transformações no/pelo sujeito aprendente, referenciar significações não estritamente aos conteúdos mas também aos sujeitos que as constróem). E, se organizamos as referências categoriais segundo as tipologias descritas no modelo de formação-desenvolvimento (as referências PE e AR predominariam na tipologia linear, as referências PR e IR predominariam na tipologia cíclica e as referências IC, AE e ID predominariam na tipologia espiralada – ANEXO II), parecendo pelo facto, assim esgotada a possibilidade de se evidenciar o modelo de formação-libertação/reestruturação, é pela sobreposição de determinados “acontecimentos”(previstos ou espontâneos) ao ritmo e à ordem da comunicação, que se poderá determinar ou evidenciar a ocorrência deste último modelo.

A uma primeira análise do ritmo das sessões, sob o ponto de vista do seu desenrolar, procurando enquadrá-las nas tipologias da formação-desenvolvimento, procurar-se-á sobrepor uma segunda tomando em consideração os processos cognitivos accionados nas sessões (ANEXOS IV e V, de acordo com a sua definição efectuada no ponto 4.), bem como os seus respectivos protagonistas, entendendo que os mesmos permitam melhor elucidar as situações de ruptura subjacentes ao processo de reestruturação.

.Modelo de formação-desenvolvimento linear

EXEMPLO I – Analisando o decorrer da sessão de acordo com o Gráfico 1, observamos tratar-se de uma sessão significativamente condicionada pela intervenção

do professor (neste caso, um convidado exterior ao corpo docente da escola), não sendo estranha a esta característica o facto de se tratar de uma sessão organizada sob a forma de seminário. Impera um modelo de comunicação onde a figura do PE é soberana (com metade das referências identificadas) e a intervenção dos alunos, quando acontece circunscreve-se praticamente à figura do AR (a figura do professor é ainda reforçada pelo PR para esclarecimentos a dúvidas manifestadas pelos alunos). Nos momentos de maior ruptura com esta mancha de comunicação, observamos o seguinte:

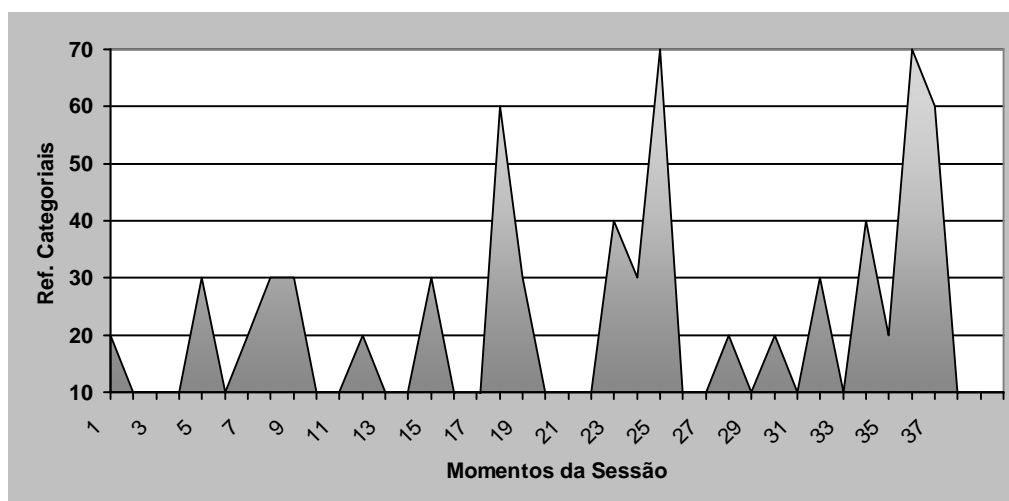


Gráfico 1: Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de Formação 43, em 04.12.10.)²⁵.

- uma primeira transição do momento 17 para o momento 20, assim descritos: “(CI-PE) O detalhe da orçamentação parece querer evidenciar sobretudo a importância entre a produção artística (na qual privilegamos a tipicidade das ocupações) da produção considerada contabilisticamente (...)”(momento 17); “(AE) Esta apresentação está muito subordinada à lógica da organização contabilística e acentua dimensões objectivas da «gestão» de uma estrutura, algo que um aluno denuncia ao dizer que, «nós estamos habituados a falar da produção de um espectáculo, isto parece muito mais a situação de uma programação anual ...»”(momento 18); “(PR) Toda a estrutura desta apresentação se preocupa com as dimensões de contabilização ou ainda, como acentua o prof, «um problema que nós, artistas, temos é esquecermo-nos das dimensões de gestão dos nossos custos)»”(momento 19).

²⁵ - Estão representadas em abcissas as unidades de discurso em que foram categorizados os registos das sessões; estão representadas em ordenadas as referências categoriais utilizadas na categorização (PE=10; AR=20; PR=30; IR=40; IC=50; AE=60 e ID=70).

A primeira intervenção de um aluno que sai da estrutura rotinizada da sessão acontece apenas quando já estamos a meio da sessão e identifica o carácter deste módulo (“Produção Teatral”), isto é, a sua envolvência com um contexto real de produção, em choque com as expectativas que os alunos (ainda) alimentam relativamente àquilo que profissionalmente irão encontrar, daí o comentário do aluno remeter para a experiência que ele detém por confronto com aquela que é descrita pelo professor. Este, por seu lado, procura por intermédio da figura do PR explicitar o porquê deste confronto ao aluno para, seguidamente, retomar a sua condução da aula conforme estruturada.

O professor identifica já alguma desatenção por parte dos alunos, recorrendo a exemplos como forma de recentrar a atenção dos mesmos – “(IR) *O prof recorre a exemplos do que «nós lá fazemos».* *Questiona um aluno se estas práticas resultam lá (...)*”(momento 23) – para, no momento 25 criar uma interrupção na sessão. Reiniciada a sessão, assiste-se ao mesmo ritmo da primeira parte e, só praticamente no fim da sessão há uma nova ruptura, embora desta vez de teor distinto:

- uma segunda transição do momento 35 para 38, assim descritos: “(AR) *É um tempo que os alunos seguem o «ditado», apontando as diferentes novas rubricas*”(momento 35); “(ID) *O «outros», figura que se repete nas diferentes rubricas, gera sempre nos alunos algum sorriso (...)*”(momento 36); “(AE) *«Este «outros» está em todo o lado», diz um aluno*”(momento 37).

A ruptura traduz agora as situações de apropriação de um qualquer motivo para introduzir alguma comicidade à sessão, evidenciando a dificuldade de manter níveis de atenção significativos. A sessão aproxima-se do fim e a última intervenção é do professor para efectuar um breve resumo de toda a sessão.

Importa ressaltar aqui que esta sessão, pela sua especificidade (a fundamentação da acção futura a partir da experiência do professor), poderia porventura ser enquadrada no modelo de formação-libertação/reestruturação, em virtude daquilo que evidencia de “choque” entre as expectativas que estes alunos alimentam (estão na fase terminal da sua formação) e aquilo com que se vão confrontar. No entanto, é a reacção dos alunos que, ao não ilustrar esta expectativa (já que, “o processo de interacção verbal não chega para dar significado a referências se por acaso elas não se encontram ou não se integram no universo referencial do Alocutário” (FARIA, cit. in CASTRO, 1991: 96)), confere à sessão um carácter **linear** dominante. Importa ainda ressaltar que, esta mesma sessão com a turma do curso de Interpretação (a sessão aqui caracterizada decorreu com o

curso de Realização Técnica/Plástica) apresentou um desenvolvimento diferente, evidenciando um conjunto de interpelações muito mais frequentes e questionantes por parte dos alunos; se o professor (um actor e encenador profissional) admitiu ter de trabalhar a sessão de um modo diferente com este público (tratar-se-ia mais de tomarem contacto com esta realidade, enquanto que para os alunos de Técnica/Plástica, esta realidade poderia passar pelas suas incumbências profissionais futuras), em certa medida não deixou de ser o próprio público que “forçou” a essa diferente abordagem por parte do professor (as distinções entre turmas de diferentes cursos são objecto de tratamento mais aprofundado nos capítulos seguintes).

EXEMPLO II – Estamos face a uma sessão de formação da disciplina de “Interpretação” do curso de Interpretação, sessão que decorre no início do ano lectivo para uma turma do 1º ano. Como se verifica para muitas sessões desta disciplina, bem como outras disciplinas da componente artística e de projecto deste curso, a própria categorização das unidades de discurso identificadas afigura-se mais complexa, na medida em que não se trata propriamente de um “discurso”, mas de um protagonismo expresso pelos alunos por intermédio dos seus desempenhos (os papéis atribuídos, as encenações propostas, os exercícios rotinizados, ...). Neste caso, trata-se de uma das aulas com que inicia a disciplina, muito comprometida com um desempenho físico, com uma ginástica “especializada” que explora, sobremaneira toda a dimensão da respiração no exercício da representação: “(a) questão da respiração é de facto primordial, ela é inversamente proporcional à importância da representação exterior” (ARTAUD, 1999: 152). Esta articulação explica ainda, segundo este autor, que a uma representação mais sóbria e contida corresponda uma respiração mais ampla e densa, mais substancial, mais sobrecarregada de reflexos e que, por outro lado, a uma representação arrebatada, volumosa e que se exterioriza corresponda uma respiração de ondas curtas e comprimidas. A análise do Gráfico 2 sugere-nos o seguinte:

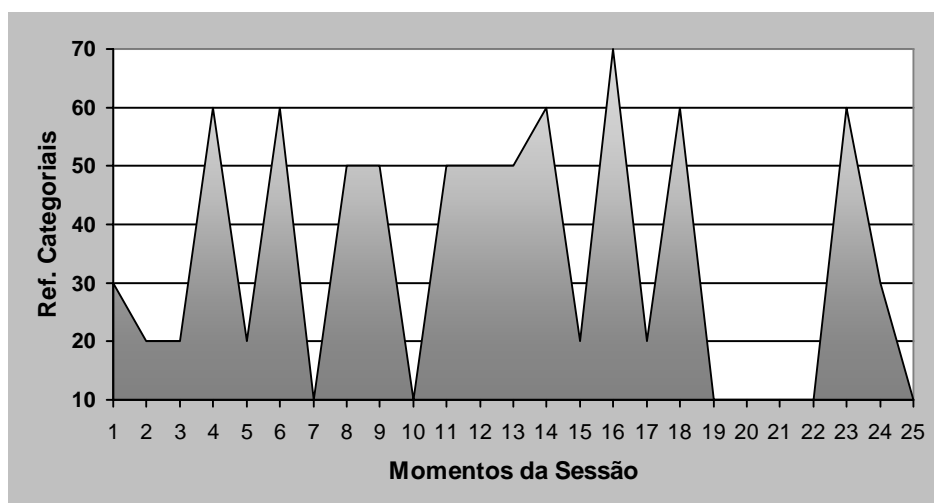


Gráfico 2: Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de Formação 5, em 03.11.20.).

- a categorização evidencia protagonismo dos alunos por intermédio dos seus desempenhos e protagonismo do professor por intermédio da “síntese”, susceptível de ser feita quanto aos objectivos dos exercícios. A quase ausência de referências às figuras do PR e da IR evidencia uma rotina já conhecida dos alunos, o que contribui para conferir o carácter de **linearidade** a esta sessão. A própria intervenção do professor em discurso directo só sucede no momento 19, momento que marca uma transição no conteúdo da aula. As transições observadas nos momentos 7 e 10 registam os seguintes descritivos: “(PE) O exercício que se segue visa também a gestão da respiração. Estes e os exercícios de coordenação de movimentos múltiplos são centrais. Trata-se do exercício físico mas também de coordenação psicológica e motora do corpo e da respiração”(momento 7); “(PE) Os exercícios de relaxamento são diversos, procura-se perceber onde estão as tensões nas costas e nas diversas partes do corpo”(momento 10).

Não há aqui, propriamente rupturas numa determinada sequência da sessão, o conhecimento da rotina do exercício é explicitado, quer pelo silêncio do docente, quer pelos desempenhos dos alunos. A prevalência das diversas figuras do aluno revela antes rupturas internas aos seus próprios protagonismos:

- o aluno AR cumpre regras na sua execução: “(PR) A aula começa com exercícios físicos (...). A turma executa imperturbavelmente os exercícios”(momento 2); “(AR) (...) É importante saber localizar as partes do corpo, executando apenas o exercício solicitado (...)”(momento 3); “(AR) No final do exercício de relaxamento, os alunos devem ficar deitados em repouso”(momento 15). Por outro lado, o AE evidencia expressões que mais diferenciam a interpretação dos alunos: “segue-se um

movimento de coordenação desarticulada de braços e respiração e exercícios de pulsos (...)”(momento 4); *“(AE) É um ritual que já foi anteriormente aprendido, uma vez que todos seguem a mesma sequência, ainda que a ritmos diferenciados”*(momento 14). Por último, a IC caracteriza exercícios a pares, evidenciando o compromisso dos intervenientes na sua eficácia: *“(IC) O exercício de relaxamento do colega compromete os alunos entre si, atribui-lhes a responsabilidade acrescida de garantir o melhor relaxamento por parte do par”*(momento 11); *“(IC)(...) O tipo de exercício (massagem, alongamento, ...) é variável consoante os músculos ou a parte do corpo sobre a qual se intervém, mas é um exercício que proporciona um significativo contacto físico entre os alunos”*(momento 13).

Como referimos anteriormente, é só no momento 19 que o professor tem uma intervenção mais dirigida a toda a turma para regular exercícios de respiração, ao que se sucede um exercício, proposto pelo professor, de interpretação de uma cena imaginada (momento relativamente curto no cômputo geral da sessão). Percebe-se mais tarde, por aulas posteriormente acompanhadas com turmas mais avançadas, que esta fase inicial de “aquecimento” se institui como uma rotina no trabalho de interpretação, sendo efectuada autonomamente.

Como no exemplo anterior, poderíamos admitir que o conteúdo desta sessão sugerisse o modelo de formação-libertação/reestruturação, a partir designadamente das especificidades que adquire aqui o trabalho do corpo (e do contacto físico entre os alunos) e, nomeadamente da respiração. O seu carácter de maior **linearidade** manifesta-se aqui, no entanto, em virtude de não parecer (ainda) interiorizado pelos alunos a relevância da orientação da sessão para o seu desempenho na representação; evidencia-se mais o cumprimento de uma sequência que, como dissemos anteriormente, se converte mais tarde (na sua formação) numa rotina de trabalho.

Em síntese, o modelo de formação-desenvolvimento segundo uma tipologia linear não é muito frequente ao longo das 51 sessões assistidas, tal se devendo em grande medida a um “clima de classe” aparentemente participativo²⁶, de um modo geral. É, no entanto, uma melhor explicitação desta noção – clima de classe – separando, por

²⁶ - Afigura-se difícil encontrar o adjectivo que melhor qualifique este “clima de classe”; não se tratando de pouca directividade (porque, e particularmente nas disciplinas mais técnicas e artísticas ela é bem visível), é contudo uma directividade imposta pelos conteúdos e não pelo estatuto que os diferentes intervenientes detêm. Quando se fala de um clima participativo, quer-se assim expressar o modo de estar que decorre da própria estrutura interna à sessão de formação.

um lado “uma representação de classe, fundada prioritariamente sobre critérios não escolares, como grupo anómico, inorganizado, gerador de relações estereotipadas, de relacionamentos de separação entre os alunos” e, por outro lado, uma representação de classe fundada “num grupo coesivo, (...) dominado por critérios de trabalho e de sucesso escolar” (FILLOUX, 1974: 300-301) que parecerá apoiar a distinção entre os diferentes grupos identificados na escola. Adiantaremos mais tarde alguma reflexão em torno desta questão (e, nomeadamente, articulando-a com a atribuição de significado ao trabalho enquanto relação), mas o que aqui queríamos admitir, em termos exploratórios, é que as distinções observadas entre as diferentes turmas radicam, em parte, na circunstância de uma turma (ou turmas de um curso, o de Interpretação) ser uma turma coesa no seu percurso académico, enquanto que a outra (ou turmas dos cursos de Realização Técnica/Plástica) é uma turma que vê o seu percurso escolar congregar um percurso comum e um percurso desdobrado, evidenciando algumas das características acima referidas. É ainda exploratoriamente que admitimos radicar aqui a explicação para identificarmos com as turmas destes cursos (Realização Técnica/Plástica) mais sessões segundo esta tipologia linear.

No caso das turmas do curso de Interpretação, não deixa, por outro lado, de estar mais presente um clima de competição (designado, desde logo, pelo processo de admissão, sujeito a concurso, o que não se verifica para os outros cursos, mas também pela precariedade e notoriedade – ou não – das saídas profissionais para que prepara), mas é esse mesmo clima que é, em grande medida, responsável pela procura do sucesso, também a nível escolar. Como em determinada altura comentava um professor, “*parecem os alunos de Interpretação, talvez por causa da sua própria formação, mais preocupados em mostrar que sabem, enquanto que os de Plástica e Técnica são em termos de curiosidade mais genuínos, não têm que construir uma imagem*” (Sessão de Formação 23, em 04.11.04.).

.Modelo de formação-desenvolvimento cíclica

EXEMPLO I - Analisando de acordo com o Gráfico 3 os momentos fortes de transição, observamos o seguinte:

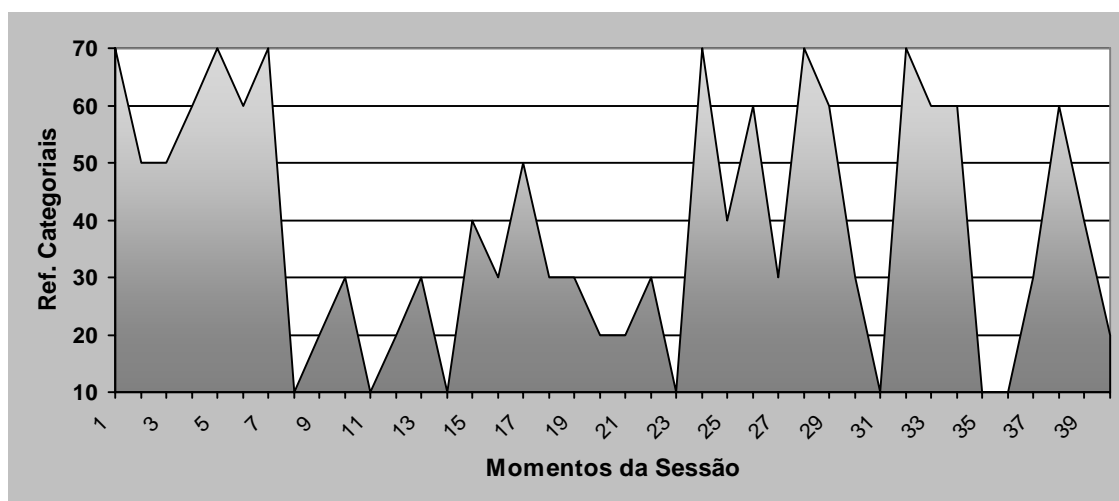


Gráfico 3: Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de Formação 1, em 03.11.13.)

- uma primeira transição do momento 7 para o momento 8, assim descritos: “(ID) Os alunos bocejam, riem, existe um clima muito informal” (momento 7); “(PE) Este momento introdutório permitiu criar um determinado clima, após o qual o prof entra numa análise mais detalhada de um texto”(momento 8).

Este primeiro bloco define o início de uma sessão, no que nela se estabelece de passagem de uma situação de grande informalidade para uma situação de formalização da aprendizagem. O professor identifica o momento de transição da turbulência para a ordem e inicia o seu trabalho, tal como planificado. Vai conseguir manter esta mobilização da sessão até ao momento 23:

- ocorre uma segunda transição do momento 23 para o 24, assim descritos: “(PE) A seguir é o próprio prof que lê uma parte do texto; não se altera o modelo de trabalho, mas há uma quebra de rotina por introdução de uma nova voz na leitura” (momento 23); “(CI-ID) Às 12:20 começam a notar-se alguns efeitos da dispersão da atenção em alguns alunos (passaram 50’de aula); duas alunas situadas mesmo em frente ao prof trocam impressões, uma outra faz desenhos” (momento 24).

Estando perante uma sessão de 90’, estamos aqui sensivelmente a meio da sessão e assiste-se já a alguma dispersão por parte dos alunos. É ao professor que é remetida a necessidade de restabelecer a sessão mas, e face à dispersão que os alunos vão já evidenciando, o professor tende a socorrer-se de uma estratégia diferente, isto é, se até ao momento 23 ele procurou desenvolver a sua intervenção de acordo com a sua planificação, a partir do momento 24, o professor remete o debate para o plano dos alunos, estimulando o recurso a experiências dos próprios alunos (e a isso condicionando os próprios conteúdos):

- ocorre uma terceira transição do momento 29 para o momento 31: “(AE) “(...) *A questão é «puxada» para contextos e questões mais próximas da realidade dos alunos, talvez para contrariar o efeito de abstracção subjacente à análise de um período histórico relativamente distante. É um outro aluno que exemplifica a partir das suas vivências (...)*”(momento 29); “(PR) *Este momento é tolerado e mesmo alimentado pelo prof - «Bem, depois deste interlúdio ...» - como modo de retomar o tema central*” (momento 30); “(PE) *O prof mantém a sua estratégia de trabalho – aluno lê um parágrafo, solicita-se aos alunos que explicitem «o que é que se pretende com isto ?» e é a partir das intervenções dos alunos, das suas interpretações que o prof procura contextualizar a interpretação final*” (momento 31).

É neste momento crítico da sessão que parece evidenciar-se o modelo de formação aqui prevalecente. Com efeito, e se nos reportarmos à estratégia do professor, conforme acima referida, embora a mesma evidencie uma formação que equilibra a centralidade nos conteúdos e nos alunos, a mesma reporta-se a um trabalho **cíclico**, no qual a compreensão dos conteúdos é, de algum modo cumulativa:

- ocorre uma quarta transição entre os momentos 34 e 37, sendo particularmente de realçar este último, na medida em que o sentido cíclico é aqui evidenciado pela necessidade de reter a atenção dos alunos: “(AE) *Há uma aluna que, entredentes diz ao prof que vai ter de sair, arruma as suas coisas e sai discretamente*” (momento 34); (...) “(PR) *Os exemplos dados pelo prof são frequentemente «puxados» para contextos familiares aos alunos, designadamente relacionados com arte, cinema, teatro*”(momento 37).

E o efeito procurado pelo professor parece conseguido quando, no momento seguinte, “*os alunos dão algumas informações precisas sobre determinados fenómenos (ex: o cinema indiano) e o prof surpreende-se*”(momento 38).

Em síntese, na análise de ritmia desta sessão é particularmente evidente a preponderância do papel do PR (é de realçar que é nesta referência categorial que mais processos cognitivos são accionados pelo professor), e as grandes transições analisadas remetem sobretudo para aspectos de focagem da atenção dos alunos (trata-se de uma sessão com uma turma dos cursos de Realização Técnica/Plástica).

EXEMPLO II – A sessão aqui analisada²⁷ é a última sessão assistida do primeiro trabalho de projecto de uma turma do curso de Interpretação (projecto que

²⁷ - O registo desta sessão foi parcialmente efectuado em diferido, em virtude dos ensaios implicarem a ausência de luz na plateia, daí a impossibilidade de escrever em registo directo.

decorreu ao longo do mês de Janeiro do 1º ano lectivo da referida turma). Embora a análise se focalize sobre os alunos do curso de Interpretação (porque foi o acompanhamento aqui privilegiado), estamos já numa situação de palco (tratou-se de um dos últimos ensaios antes da apresentação pública), sendo pelo facto frequentes vezes referidos alunos dos outros cursos (neste caso, quase exclusivamente). Da análise da ritmia da sessão, observamos o seguinte:

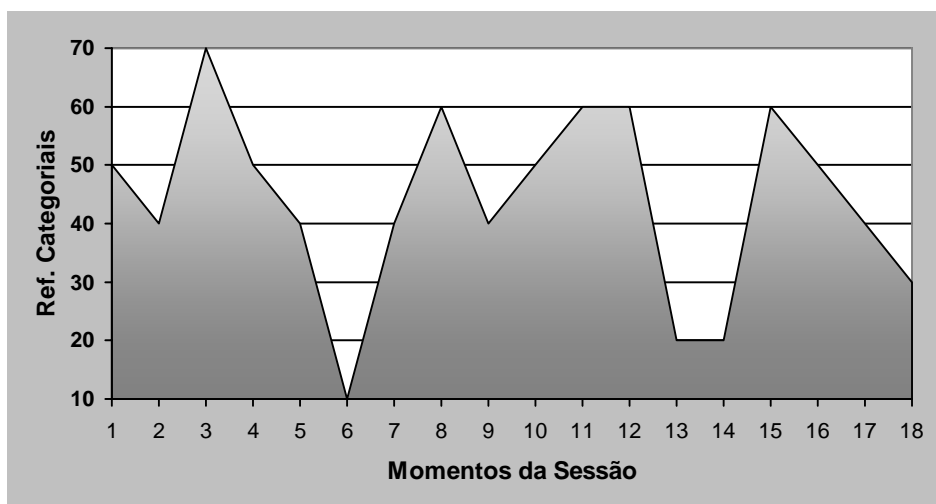


Gráfico 4: Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de Formação 18, em 04.02.19.).

- o protagonismo do professor é aqui muito definido pela figura da IR, também e sobretudo em virtude de estar a gerir os desempenhos dos alunos dos três cursos em situação de palco. É muito esta articulação que define a sessão, articulação que, sob o ponto de vista dos seus reflexos sobre os alunos gera algum sentido de repetitividade e articulação às sequências (é a clássica situação de ensaio). Embora o clima de tensão seja inequívoco (*“(IC) Grande agitação no palco, o prof (encenador) solicita aos técnicos que mostrem o plano de luzes que configuraram. É um trabalho de articulação entre o prof da Interpretação, o prof de Técnica e respectivos alunos”*(momento 1)), é igualmente um clima de grande disciplina de trabalho. O momento 3 é absolutamente accidental (*“(ID) Há uma súbita agitação porque um aluno fez um lenho na cara, entre as sobrancelhas (sendo levado ao hospital, só aparecendo mais tarde)”*), não se voltando a registar esta referência categorial.

É interessante verificar que, pese embora ser evidente a directividade do professor (aqui, simultaneamente encenador) nesta fase dos trabalhos, ela não é evidenciada pela figura do PE nem pela figura do PR, mas sobretudo pelas figuras da IR e da IC: *“(IR) Nesta fase, ainda sem actores no palco, o que se vai é tentando adequar as propostas do pessoal da Técnica às diferentes situações que vão fazendo parte do*

espectáculo”(momento 7); “(IR) Numa segunda fase, que se prolongará para além da minha permanência (o prof estimou até às 20h30, a que corresponde um trabalho de cerca de 6 horas seguidas), o ensaio é efectuado com os alunos a representar as diferentes cenas”(momento 9); “(IC) Este é um trabalho moroso, que requer uma repetição insistente das cenas até se acertar a luz com a cena figurada (situação que parece deixar, aqui e ali os alunos de Interpretação nervosos – ou melhor, desconcentrados – ao ponto de esquecerem uma ou outra passagem do texto, a própria interpretação preparada)”(momento 10); “(IC) O encenador e o prof de Plástica estão presentes, quer para fazer as diferentes adequações do trabalho dos alunos de Plástica, quer para ajustar os figurinos que os actores portam (já experimentados hoje)”(momento 16).

É este duplo carácter repetitivo e de articulação que confere a esta sessão uma tipologia **cíclica**, tipologia que caracteriza aliás a maioria das sessões neste momento do percurso dos projectos. A mobilização de processos cognitivos não é aqui relevante e o protagonismo dos alunos, aqui mais evidenciado na figura do AE, decorre da novidade inerente ao momento do projecto: *“(AE) Pela primeira vez, os alunos de Interpretação têm de se confrontar com uma situação de luz diferente, ou seja, plateia escura, palco iluminado”(momento 11); “(AE) Passo a passo, vão-se criando planos de luz em função das cenas e os alunos de Técnica constróem um plano de «memórias», apoiados por passagens das cenas por forma a saberem mais tarde o momento exacto em que têm de introduzir o plano seguinte memorizado”(momento 12); “(AE) No palco, também os alunos de Plástica estão «em jogo», uma vez que são eles que vão mudando os cenários para as sucessivas posições que eles vão adquirindo. Têm de estar articulados com os alunos de Interpretação, fazem marcas no chão para as diferentes posições que os cenários móveis vão tomando”(momento 15).*

O gráfico ilustra aqui, de modo expressivo, o preenchimento da comunicação, desde logo porque este momento do projecto é o momento em que se torna claro para todos (alunos) a complementaridade e interdependência das suas distintas formações (situação igualmente observada nas sessões 50 e 51, fase terminal de um outro trabalho de projecto).

Esta tipologia, ao enfatizar o sentido da repetição, tende a caracterizar com mais acuidade sessões nas quais esta dimensão seja importante no trabalho desenvolvido. Não se trata, no entanto, de um sentido repetitivo sob o ponto de vista da memorização,

mas sim de uma auto-regulação, já que, como comenta um professor, «isto tem de ser por camadas»; aquela que se põe agora acumula à anterior, não a substitui. Adivinha-se com alguma facilidade a sua importância nas componentes artísticas do curso de Interpretação e nas componentes técnicas e tecnológicas dos cursos de Realização Plástica e de Realização Técnica, embora com mais incidência nas fases iniciais das referidas formações.

. Modelo de formação-desenvolvimento cíclica-espiralada

É intencionalmente que efectuamos a selecção de uma sessão na qual são visíveis os dois modelos de formação, e fazêmo-lo, quer para ilustrar a dificuldade de compaginar modelos de análise excessivamente coercitivos da realidade (porque as “sessões de formação” tomam configurações as mais diversas, razão aliás pela qual fundamentamos a opção por esta designação), quer para ilustrar que o próprio modelo não se basta a si próprio, antes serve o pretexto iniciático de diferenciar a realidade observada para melhor a compreender.

Trata-se de uma sessão da disciplina artística de “Voz” do curso de Interpretação e a própria sessão é composta por dois momentos distintos, que configuram protagonismos igualmente diversos (sobretudo por parte dos alunos). Temos assim, uma primeira parte da sessão, que decorre até ao momento 23, e uma segunda parte, do momento 24 até ao final da sessão.

Da análise do Gráfico 5, efectuamos as seguintes observações:

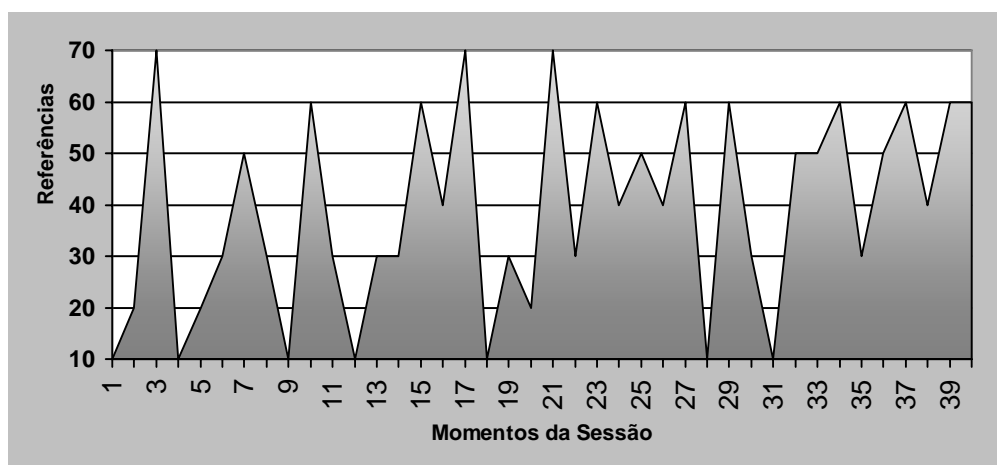


Gráfico 5: Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de Formação 2, em 03.11.13.).

- na primeira parte da sessão, as figuras do PE e do PR são dominantes (12 referências em 23), ainda que prevaleça a figura do PR. Trata-se de um exercício de

ditado rítmico, o qual, sendo numa fase inicial estritamente sonoro, é dificilmente executável pelos alunos: “(AR) O prof repete o exercício várias vezes (cerca de 6), sente-se a incomodidade e a dificuldade em executá-lo”(momento 5). Num momento posterior, o professor introduz um “desenho” do exercício, associando ao sentido da audição o sentido da visão: “(PR) A aprendizagem é sonora, mas também visual quando o prof apresenta o exercício visualmente com a mão, demarcando a mão a sincopagem das unidades de tempo”(momento 14). A compreensão é agora maior: “(AE) E agora o exercício é interpretado sonora e visualmente pelos próprios alunos”(momento 15).

O desenvolvimento do exercício é efectuado por acréscimo do grau de complexidade do mesmo, sendo a introdução do exercício definida pela figura do PE, evidenciando a figura do PR exercícios de suporte à compreensão: “(PE) O prof introduz as noções «dinâmicas» - piano, meio forte e forte – dizendo «isto é muito fácil», comentando um aluno a sorrir, «é muito fácil ...»”(momento 18); “(PR) O exercício complexifica-se, uma vez que ao ritmo se acrescenta agora a sonoridade diferenciada. O prof desenha no quadro e os alunos vão passando para o papel”(momento 19).

Esta parte da sessão é muito directiva e individualizada– “(PE) (...) A aula rola em torno da noção de tempo, das batidas: o prof é invectivo («não quero ver ninguém a bufar, ninguém diz que não com a cabeça»). É um exercício individual de forte concentração (diz o prof, «sem comentários»), os tempos são distintos”(momento 4); “(PE) É uma pauta de música: o prof desenha-a no quadro para os alunos a passarem. O prof é muito directivo, requer o silêncio”(momento 9) – o que contrasta com a segunda parte, mais colectiva e mais autónoma sob o ponto de vista do estabelecimento das regras: “(IC) É também importante pô-los a trabalhar em conjunto, sem regras. Os alunos são levados, deste modo, a construírem as suas próprias regras (não se trata de uma citação integral do prof, mas é retirado de afirmações suas, nesta fase preparatória da aula)”(momento 25). É a transição de uma tipologia **cíclica** para uma tipologia **espiralada**:

- nesta segunda parte da sessão, predominam as figuras da IR e da IC, mas sobretudo a figura do AE. Foi proposto aos alunos a preparação de uma encenação a partir dos exercícios de ritmos, dando-lhes margem de produção criativa. Apesar disso, a directividade está sempre presente, por parte do professor - “(PE) O rigor das regras é central”(momento 28); “(PE) O prof pauta permanentemente as regras («é importante

ser rápido») e insiste no princípio das regras”(momento 31) – ainda que possa ser introduzida como forma de criar um clima de maior distensão: “(AE) O prof bate palmas e diz que eles têm que passar a entendê-lo como se fosse «pavloviano», logo reagindo uma aluna, «estás a chamar-nos cães?»”(momento 27).

Esta transição da primeira para a segunda parte da sessão introduz ainda um aspecto de grande relevância nesta formação, decorrente da “exploração” de práticas interdisciplinares. Com efeito, é a proposta de exercícios que permitam aos alunos mobilizar conhecimentos e experiências, não só decorrentes dos seus contextos experienciais individuais como dos seus contextos formativos, que permite evidenciar a figura do AE, figura que parece transcender o mero aluno executante²⁸: “(AE) Os alunos que vão apresentar o trabalho encenam a própria apresentação. A apresentação é muito ritmada. O exercício é um exercício de ritmos, mas também muito de apresentação cénica”(momento 29); “(CI-AE) A criatividade é absolutamente impressionante. A criatividade é central e muito posta em prática”(momento 34); “(AE) O terceiro exercício apresentado foi mais explorando a dança e menos a encenação, mas procurou respeitar o objecto do exercício, o ritmo”(momento 37). Parecem evidenciar-se, nesta estratégia pedagógica, preocupações com aprendizagens que estão para lá das dimensões conteudísticas se, para tanto, percebermos que a preparação deste momento da sessão foi efectuada pelos alunos fora dos tempos curriculares: “(CI-IC) Os exercícios organizados em plena liberdade revelam um forte espírito organizativo dos grupos”(momento 33); “(CI-IC) O ambiente é muito informal e o tipo de aprendizagens mobiliza os alunos, mesmo nas suas conversas entre si”(momento 36).

Retomaremos de seguida algumas conclusões em torno do modelo de formação-desenvolvimento recorrente da tipologia espiralada.

. Modelo de formação-desenvolvimento espiralada

EXEMPLO I – Tendo já iniciado alguma abordagem da tipologia espiralada, entramos directamente na análise da ritmia de uma sessão de formação:

²⁸ - aquilo que antes designamos como o sentido de profissionalidade aqui privilegiado, o qual parece “remeter muito mais para uma prática formativa do que para uma prática de execução”.

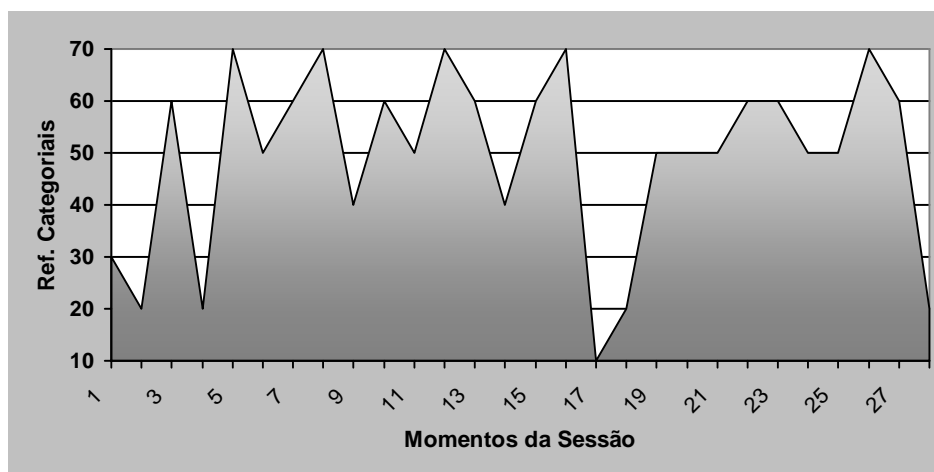


Gráfico 6: Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de Formação 29, em 04.11.11.).

- aquilo que de mais significativo o Gráfico 6 parece ilustrar é uma intervenção do professor muito restrita, deixando espaço ao desenvolvimento da aula mais de acordo com o protagonismo dos alunos. No outro extremo (e confirmando-o), é interessante verificar a importância da figura ID, aqui muito determinada pela complexidade dos assuntos estudados: “(ID) Estamos a discutir um período – a ditadura – que é anterior à contemporaneidade destes alunos. Apesar das diferenças, uma aluna procura estabelecer um paralelismo entre a designação do presidente pela Assembleia da República no tempo da ditadura e a actual «indigitação» do 1º Ministro”(momento 8); “(ID) Para terminar, o 25 de Abril e o prof pergunta se existem dúvidas. «Parece que foi tudo feito sem existir um plano de acção», diz um aluno. Os alunos colocam várias questões, «mas o Marcelo Caetano foi o que governou depois do 25 de Abril?», não receando dar tiros no escuro. Com efeito, o que os alunos procuram é compreender a história”(momento 13); “(ID) «Se houvesse um espaço de consciencialização, se viessem às escolas dar esclarecimentos», sugere uma aluna, porque é triste que os jovens não tenham maior participação política. No entanto, «... não é fomentada a consciência política, para nós não pensarmos, para pensarem por nós», esta discussão não colhe propriamente o interesse de todos os alunos”(momento 16).

A sessão é significativamente determinada pelas figuras da IC, do AE e da ID (representam 20 das 28 unidades de discurso categorizadas) e é nestas que são accionados todos os processos cognitivos identificados ao longo da sessão. Estão aqui presentes conteúdos que remetem para dimensões da cidadania (ou, em todo o caso, é para aqui que os alunos “puxam” a discussão). Procura-se estabelecer a discussão entre pares (algo que o professor deixa acontecer), embora nem sempre com sucesso: “(AE) Os alunos vão intervindo, havendo um que diz, «desculpa, não concordo

muito”(momento 7); “(IC) Um aluno põe uma questão, dirigindo-a aos colegas, sobre se a ditadura corre riscos de reaparecer na Europa. As ideias são diversas (o que seria natural), mas não se instala verdadeiramente o debate”(momento 11); “(AE) Uma aluna refere a falta de interesse dos jovens hoje sobre a política. Reconhece as suas responsabilidades como cidadã, mas reconhece que, se votasse hoje não votaria responsabilmente porque não tinha conhecimento suficiente”(momento 15).

No momento 17, o professor retoma a aula propondo a leitura e posterior interpretação de um texto. Novamente, o protagonismo é assumido pelos alunos e o clima de diálogo estabelece-se agora de um modo mais conseguido: *“(IC) Depois da leitura, uma aluna manifesta uma dúvida, sendo a mesma esclarecida por um colega”(momento 19); “(IC) Estabelece-se entretanto o diálogo entre os alunos sobre o tema em análise e o prof deixa o diálogo evoluir”(momento 20); “(IC) O prof deixa evoluir o diálogo, um aluno avança um reparo para as transformações (também) no campo artístico, para além do político e do económico, chamando a atenção para uma área que lhes é cara”(momento 21); “(AE) Os alunos referem uma preocupação presente com a actualidade, o parecer estar a acontecer uma transformação social importante, («não quero estar a profetizar, mas ...») nos nossos dias”(momento 22).*

O protagonismo dos alunos é aqui evidente, resulta de uma estratégia pedagógica suscitada pelo professor e evidencia dimensões de cidadania mobilizadas pelos alunos, cidadania cujo exercício deveria ser mediado, segundo o entendimento destes, pelo próprio contexto formativo (momento 16, citado acima). Resulta aliás, desta ausência, o sentimento de falta de responsabilidade no exercício de determinados direitos (momento 15, citado acima), atribuindo a aluna a esta ausência uma intencionalidade do “sistema”, o qual não visa que os alunos, os jovens pensem por si. Toda esta discussão se desenrola, no entanto, justamente num contexto formativo e numa sessão que parecem querer contrariar aquilo que a aluna denuncia, denúncia que, mais do que um sentimento individual parece ser um sentimento geracional; dirá mais adiante na discussão um aluno, *“temos de ter opinião, o problema é não tê-la. Eu vejo muitas pessoas da minha idade ...”(momento 23).*

EXEMPLO II – Neste segundo caso, assistimos a uma aula da disciplina de Português com alunos do curso de Interpretação do 3º ano, desenvolvendo-se a temática da sessão em torno da poesia e, nomeadamente dos heterónimos de Fernando Pessoa. Pela relevância da poesia na actividade teatral, podemos perceber estar perante uma sessão cujos conteúdos são, não apenas familiares a estes alunos como são do seu

agrado. A professora enfatiza aliás essa especificidade ao exigir a estes alunos um cuidado acrescido na leitura dos poemas, reconhecendo, por outro lado, não poder ter o mesmo grau de exigência aos alunos da turma dos outros cursos (Realização Técnica/Plástica).

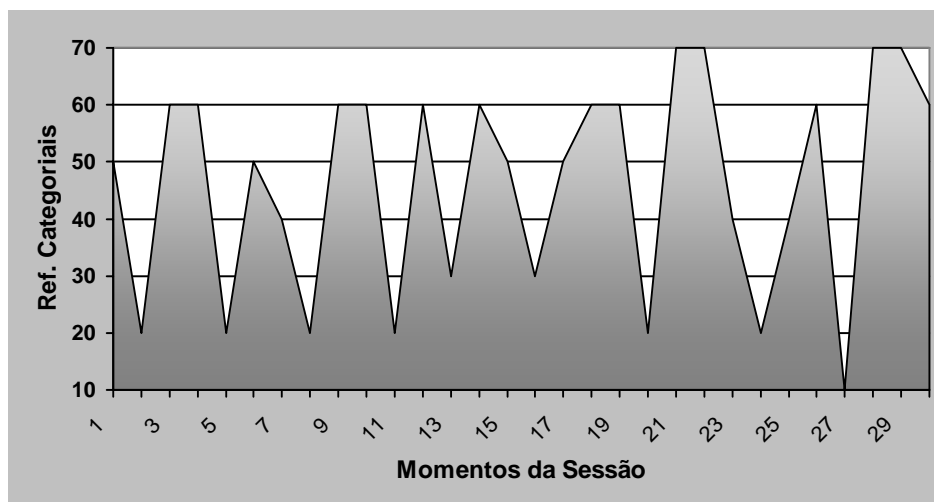


Gráfico 7: Centralidade da comunicação em função das referências categoriais (Sessão de Formação 28, em 04.11.09.).

A relação destes alunos com o texto enquadra-se naquilo que ECO (cit. in SOUSA, 1993) identifica como (a mobilização de) “quadros intertextuais”- aqueles que «constituem um repertório de conhecimentos restrito a um específico e bem delimitado grupo social, (...) forjados na leitura, por isso são próprios apenas de uma comunidade de leitores que possui conhecimentos capazes de estabelecer relações entre um texto e outros já lidos» - por oposição à noção de “quadros comuns”, «partilhados pela maior parte dos membros de uma mesma cultura, (...) formados pelas experiências quotidianas dos indivíduos» (p. 58). Segundo esta autora, os quadros intertextuais dizem respeito a todos os tipos de mensagem, por isso, incluindo-se, também naqueles, os textos fílmicos, pictóricos, etc.; distinguimos mais adiante (ponto 5.2.) as figuras de “texto-conteúdo” e “texto-personagem” para diferenciar a relação que os alunos de Interpretação têm com o texto (o texto é objecto de interpretação, de compreensão, mas também de representação – o texto-personagem) da relação tida pelos alunos dos outros cursos (o texto é objecto de interpretação e de compreensão, entendida esta enquanto «o produto do que se sabia antes mais o resultado da leitura feita» (SOUSA, id: 63) – o texto-conteúdo).

Nesta aula, estes alunos estão no seu elemento: “(AE) *Nota-se nesta turma uma certa ansiedade, todos (ou quase) querem participar na aula. Esta atitude é bem expressa na própria disposição no espaço por parte dos alunos*”(momento 3). Se a

condução da aula é estabelecida pela professora, ela é contudo perceptível pelo nível de resposta dos alunos na figura de AR, de tal modo que a figura da professora parece quase ausente: “(AR) A prof pergunta quem quer falar e, imediatamente, 2 ou 3 alunos (as) oferecem-se para relembrar a aula anterior”(momento 2); “(AR) Embora os alunos não tenham o texto à sua frente, quando a prof começa a colocar questões de interpretação do texto, as respostas são imediatas”(momento 8); “(AR) «Eu vejo 3 partes, como é que vocês dividiam?» e, pela primeira vez, estes alunos não têm resposta imediata. De repente, é como se tivessem ficado quedos. Não falam, mas já fizeram o trabalho”(momento 20).

O último momento anteriormente referenciado é um momento de quebra, momento que se sucede a um ritmo muito participativo da sessão, aliás denunciado pela própria professora: “(PR) «Participam demais. E desgastam-me!», diz a prof como que, se acabasse de ler os meus apontamentos”(momento 16). O teor do momento 20 é explicitado pelos dois momentos que o sucedem: “(ID) Houve uma quebra na participação dos alunos, não por desconcentração antes porventura por distração. É de novo o momento do cansaço (de novo porque, como na outra turma), curiosamente no mesmo momento (\pm) que na outra turma (ou seja, quando se está a trabalhar Ricardo Reis”(momento 21); “(ID) Mas, curiosamente aqui (nesta turma) a «quebra» dos alunos, mais do que a cansaço parece reportar-se a desinteresse, desinteresse conteudístico sobre o qual seria previsível que estes alunos se manifestassem”(momento 22).

Estes alunos monopolizam de tal maneira a sessão que constroem os diferentes papéis a seu bel-prazer; introduzem, inclusivamente, conotações de “gosto” à sua participação: “(AE) «Ai, este é horrível!», pronuncia-se um aluno sobre o poema de Álvaro de Campos”(momento 26). Mas estabelecem esta monopolização assente, para além do conhecimento dos conteúdos em estudo, numa grande articulação e conhecimento que parecem estabelecer entre si: “(AE) Esta participação dos alunos é, para além do mais, evidenciada pela articulação que estes alunos têm entre si (...), quer por terem um nível de participação elevado, quer por terem um grau de entendimento grande”(momento 4); “(IC) Estamos em aula há já cerca de 15’e constata a prof estar a dar um conjunto de explicações que a distanciam daquilo que queria trabalhar, tal decorrendo do encorajamento e curiosidade(s) manifestadas pelos próprios alunos”(momento 6); “(AE) O nível da turma é, de facto, muito elevado, sobretudo porque são vários os alunos que para isso contribuem (arriscaria mesmo, a maioria

dos alunos)”(momento 9); “(AE) «Qual é o contexto social do Pessoa?», pergunta colocada por um aluno. Os alunos não se restringem a colocar questões directamente decorrentes do trabalho sugerido pela prof, levantam questões pertinentes não directamente relacionadas, mas igualmente pertinentes”(momento 10); “(IC) Estamos verdadeiramente no campo de eleição destes alunos: o texto, a poesia, a interpretação. São os alunos que, no caso desta turma, impõem um ritmo frenético à aula”(momento 15); “(AE) As analogias que os alunos estabelecem entre os heterónimos do poeta revelam bem um conhecimento, mesmo familiaridade que têm com os seus trabalhos”(momento 30).

O grau quase imediato com o qual se passa da leitura para a sua interpretação remete-nos para uma outra explicação da análise linguística, em torno dos ciclos da leitura: «(n)os momentos de fixação, os cruciais para a leitura, só parte do material impresso é percebido, o que significa dizer que um leitor competente não necessita de processar, palavra a palavra, a informação textual. Este facto só é possível porque, apesar de toda a leitura depender do *input* visual, o que os olhos vêem é já determinado pela compreensão (o que explica os movimentos de regressão). Os ciclos (óptico, perceptivo, sintáctico e semântico) desenrolam-se, assim, não linearmente, mas de forma espiralada de tal modo que cada um determina e é determinado pelo outro» (SOUSA, id: 62).

Em síntese, aquilo que melhor parece definir a tipologia **espiralada** é o forte protagonismo dos alunos, mas é também a criação de condições, no contexto da aprendizagem, que o favoreçam. É, neste sentido, incontornável o próprio protagonismo dos professores e se, de um modo geral os professores tenderão a considerar «que a “sua” disciplina ocupa um lugar privilegiado no conjunto das disciplinas ensinadas, privilégio que se funda sobre um duplo critério: o de utilidade e o de atracção» (FILLOUX, 1974: 25), parece nesta formação profissionalizante incontestável o peso determinante das disciplinas das componentes artísticas, técnicas e tecnológicas (em forte medida “vertidas” posteriormente nas situações de “projecto”) face às restantes. Contudo, aquela prática pedagógica parece extensível à generalidade dos docentes, suscitando-nos a impressão de que, se a hierarquização de disciplinas é perceptível nos desempenhos e testemunhos dos próprios alunos (aparecendo à cabeça as situações de trabalho de “projecto”), é por via do favorecimento de situações interdisciplinares (como em algumas destas sessões pudemos constatar) – muito articuladas com a

formação daquelas componentes – que as disciplinas “menos importantes” na hierarquia conseguem superar essa condição. Por outro lado, há um imperativo organizacional que “arruma” a actividade de “projecto” em momentos na qual ela é exclusiva, sendo ausente dos restantes tempos curriculares, ou seja, os momentos da formação mais próximos de um contexto de trabalho (as actividades de “projecto”) alternam com a restante actividade disciplinar, preservando a esta uma natureza própria, que não se dilui naquela.

Considerando a importância do protagonismo dos alunos como identificadora desta tipologia, admitiríamos a sua maior preponderância nas sessões com o curso de Interpretação.

.Modelo de formação-libertação/reestruturação

Os “acontecimentos” que enquadramos neste modelo decorrem de várias circunstâncias e, desde logo, do seu diferente grau de previsibilidade no processo formativo.

Recorremos aqui ao comentário de um professor, em contexto de actividade de “projecto” para definir esta noção de “acontecimento”. Decorre um exercício com varas, exercício que, num momento inicial é individual, procurando-se *“uma espécie de fusão entre o nosso corpo e a vara como sua continuidade”*²⁹; num segundo momento, os alunos devem trabalhar a dois, *“visando apenas perceber o peso da vara e a correspondente energia necessária para a deslocar”*. O professor dá seguidamente uma instrução – *“dev(er)em centrar a atenção, mais do que na emissão, na ideia de recepção da vara”*. Percebe-se o funcionamento da vara, nesta fase, *“como um simulacro de comunicação, ou seja, quanto mais harmonioso for o jogo, maior é a «minha» aprendizagem sobre o outro”*. Sugere o professor que vão variando o espaço, a distância, *“na medida em que tal permite criar situações diferentes ao nível da comunicação”*.

“«A vara cair não é um erro, é um acontecimento», ou seja, é ainda comunicação”. Por causa disso, *“torna-se necessário recuperar a vara de um modo que evidencie a sua reintrodução, como se de reintrodução da comunicação se tratasse”*. O conceito de “acontecimento” poderia aqui ser descrito, segundo as palavras de SCHÜTZ (2000: 68), como o conceito de “atribuir significado a um acto”, acto entendido como

²⁹ - os excertos aqui apropriados (em itálico) são retirados da Sessão de Formação 11, em 04.02.05.

parte constituinte da noção mais genérica de acção. SCHÜTZ distingue assim, na noção de acção, o que ela significa enquanto «acto já constituído, considerado como uma unidade já completa, um produto terminado, uma Objectividade» e o que ela significa enquanto «acção no próprio curso da sua constituição e, como tal, um fluxo, uma sequência em curso de eventos, um processo de produção de algo, uma realização» (id). Podemos assim diferenciar conteúdos significativos já constituídos (*actum*) de conteúdos significativos ainda em processo de constituição (*actio*) e, se é verdade que todo o acto pressupõe uma acção que lhe dá origem, ao ser «sempre algo realizado, pode ser considerado independentemente do sujeito que actua e das suas vivências». Em contraste, «a acção constitui uma série de vivências que se formam na consciência concreta e individual de algum actor, seja eu mesmo ou outro» (id: 69). Assim, «toda a acção ocorre no tempo ou, mais precisamente, na consciência temporal interna, (...) é uma realização imanente à duração. O acto, em contrapartida, é o cumprido que transcende a duração» (id: ibid.).

Pegamos nesta metáfora do processo comunicacional, intencionalizada pelo professor em contexto formativo (com um grau de previsibilidade elevado) para identificar aquilo que SCHÜTZ estabelece como um “acto de reflexão”, o qual se distingue da simples apreensão dos fenómenos dentro da “corrente de duração pura” pela possibilidade de viver fora dessa corrente (ou ainda, a reflexão como o virar-se contra a corrente, que é a própria consciência da corrente de duração); «as vivências que se constituíram como fases dentro do fluxo da duração tornam-se agora objecto de atenção como vivências constituídas» (id: 81). É a percepção, mediada por este exercício, de que, é apenas quando eu consigo perceber o significado de um acontecimento imprevisível enquanto significativo no acto de comunicação, que me permite transcender o nível dos acontecimentos enquanto meramente estruturados pela sua duração no tempo: «só pode chamar-se significativa a uma vivência passada, o que quer dizer, que está presente a uma leitura retrospectiva como já terminada e subtraída ao devir» (id: 82).

O “acontecimento” como conceito que pontua esta transição de uma aprendizagem aparentemente desenvolvimental –a partir do trio sucessão, repetição e complexificação (mais inscrita no modelo de formação-desenvolvimento) – para uma aprendizagem crítica (mais inscrita no modelo de formação-libertação/reestruturação) reforça a importância da atribuição de significado como integrante e constitutiva do próprio processo de aprender: «só o já vivenciado é significativo, não o que está sendo

vivenciado. Com efeito, o significado é meramente uma operação de intencionalidade a qual, não obstante, só se torna visível mediante um olhar reflexivo» (id: ibid). Esta abordagem parece complementada por uma outra, desenvolvida por ROCHEX com base nos trabalhos de LEONTIEV e VYGOTSKI, a qual distingue significações sociais de sentidos pessoais: «A significação é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade. (...) As significações pertencem, antes do mais, ao mundo dos fenómenos objectivamente históricos» (1995: p. 38). Por outro lado, «o facto propriamente psicológico (...), é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma significação dada, em que grau eu a assimilo e também no que ela se converte para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjectivo, pessoal que esta significação tem para mim» (LEONTIEV, cit. In ROCHEX, id: 39).

O “acontecimento”, no processo de aprendizagem, pode ou não ser intencionalizado (daí o seu maior ou menor grau de previsibilidade), mas é apenas quando ele é “filtrado” pelo sentido subjectivo que o sujeito em aprendizagem lhe atribui que o mesmo se converte em acto significativo no processo de aprendizagem.

SCHÜTZ articula ainda o conceito de acção com o conceito de projecto (cujo aprofundamento é efectuado no CAP. III) para concluir que, «a acção é a execução de um acto projectado» (2000: 90), isto é, acção que integra o acto significado (o “acontecimento”) na sua projecção, num futuro significativo para o sujeito.

Esta breve conceptualização em torno da noção de “acontecimento” permite-nos, ao identificá-la com a ocorrência de um modelo de formação-libertação/reestruturação, distanciá-la do modelo de formação-desenvolvimento, sobretudo por intermédio do conceito de projecção, isto é, pela internalização³⁰ dos actos significativos no próprio projecto dos sujeitos em processo de aprendizagem. E o recurso a estes dois modelos de análise das práticas de aprendizagem presenciadas não pode, ele próprio, ser entendido como meramente ocasional, ele decorre de especificidades identificadas que distinguem essas práticas de acordo com os conteúdos que as sustentam. Ao apropriarmos um modelo de análise da construção identitária na adolescência (seja em torno das noções de desenvolvimento, de transição ou de crise) para a análise de sessões de formação

³⁰ - Apropriamos aqui o significado que é atribuído à expressão no contexto psicanalítico, por pôr em evidência a incidência do processo em *relações*: internalização ou interiorização (o primeiro vocábulo mais frequente na língua inglesa, o segundo mais frequente na língua francesa, mas tomados como sinónimos) enquanto “processo pelo qual certas relações inter-subjectivas são transformadas em relações intra-subjectivas (interiorização de um conflito, de uma interdição, etc.)” (LAPLANCHE e PONTALIS, 1985).

dirigidas a esta faixa etária, não podemos deixar de reconhecer implicitamente a esta opção a relevância de que se reveste o trabalho escolar destes jovens, neste contexto específico de aprendizagem, sob o ponto de vista do seu próprio processo de formação, como profissionais mas sobretudo como sujeitos e cidadãos. É a análise que já o vem evidenciando, é uma presença temporalmente significativa no contexto da escola – dentro como fora do espaço das aulas – que parece fundamentá-lo.

Sobre o modelo de análise, é o próprio Pierre TAP que entende (o que corroboramos) a simultaneidade destas diferentes noções: «(d)e facto, o desenvolvimento engloba, na minha opinião, estas diferentes características. Integra ao mesmo tempo o sincrónico e o diacrónico, a mudança lenta e a mudança brusca, a crise, o nível ou a estagnação» (1996: 68). Com efeito, quando sobrepomos o segundo modelo ao primeiro, admitimos justamente, em determinadas situações de formação, a sua co-ocorrência. E é através de uma análise mais minuciosa, embora não exaustiva (não efectuada sobre todas as sessões de formação), que nos propomos agora dar conta das situações de formação-libertação/reestruturação.

Em primeiro lugar, importa distinguir duas modalidades de interacção, designadamente entre professor e aluno e entre alunos. No primeiro caso, a ocorrência de “acontecimentos” pode ser intencionalizada e, ainda que não seja, é do registo de uma articulação entre o aluno e o professor – é o “acontecimento” que é, simultaneamente, a procura de confirmação da compreensão; no segundo caso, e numa relação de maior equilíbrio interpares, a estruturação do “acontecimento” não procura tanto o sentido da confirmação, mas sobretudo o sentido de uma construção de sentido partilhada (que pode, ela própria explorar sintonias entre os alunos ou divergências). Recorre, quer a um discurso argumentativo, quer a um discurso contundente (o discurso da “minha” verdade, que vale por ser a minha verdade, mas que tem dificuldade em se articular com o discurso dos outros). Caracterizaríamos estas duas modalidades segundo um grau de previsibilidade elevado (seja porque define estratégias do professor no processo de aprendizagem, seja porque define comportamentos dos alunos, determinantes do seu modo de estar no processo de aprendizagem), embora a análise mais detalhada nos permita não generalizar esta conclusão.

Em segundo lugar, consideraríamos ainda situações cujo carácter de maior espontaneidade mais se aproximaria do conceito de “acontecimento” tal como o estruturamos, em grande medida determinado por um grande grau de imprevisibilidade mas, por essa mesma razão, restituindo mais cabalmente a capacidade de atribuir

significado a um acto. Não nos interessa nesta análise a quantificação (pelas sessões analisadas segundo este modelo de formação-libertação/reestruturação – cerca de metade das assistidas – não se afiguram expressivas distinções em função dos cursos ou das componentes disciplinares), mas sim a “qualificação” destes acontecimentos segundo as três modalidades designadas (a sua representatividade, em termos quantitativos, é igualmente muito próxima).

“Acontecimentos” induzidos pela estratégia do professor

Pese embora o elevado grau de previsibilidade presente na ocorrência de acontecimentos induzidos pelo professor, tal não parece verificar-se de um modo tão evidente, quer para as sessões da disciplina de Interpretação da componente artística, quer para as sessões da componente de “projecto”. Está aqui presente a arte de representar, representar no sentido de interpretar e o protagonismo do professor decorre desse mesmo processo de interpretação do aluno, constrói-se sobre a própria construção que o aluno vai fazendo pela sua interpretação e encarnação da personagem. Mediante um pedido de interpretação de algumas personagens de uma corte do séc. XIII ou XIV e, face ao desempenho dos alunos, o professor dirá, comentando *«o ar de seriedade com que encaram o desafio: há medo de ousar, levar para uma zona que não precisa de ser caricatural, mas que pode ser amplificada»*³¹. O exercício pareceria visar ou ter como *«finalidade central confrontar os alunos com estas suas limitações, que não são limitações das pessoas, mas da sua atitude»*. Já numa das últimas sessões desta actividade de “projecto”, o professor lembrará aos alunos que, *«crescer é crescer tecnicamente, é dominar tecnicamente aquilo que já se adquiriu, não é algo que vem lá do divino, qualquer inspiração superior»*.

Mesmo relativamente ao desempenho dos alunos de Realização Técnica e de Realização Plástica, em situação de “projecto”, o trabalho do professor estrutura-se sobre as suas propostas. Face às propostas de cenários adiantados pelos alunos de Plástica, a título de exemplo, o professor dirá: *«a relação com os objectos ainda é pensá-los enquanto eles próprios, uma espécie de realismo formal»*. Dar o salto para o palco é assegurar *«a transformação dos próprios objectos como algo sugestivo. Mais*

³¹ - todos os itálicos são extraídos dos registos de observação efectuados. Por forma a não tornar a mancha gráfica tão pesada e inestética, omitimos aqui a identificação do registo com a sessão específica a que se reporta (embora, como se poderá constatar, os mesmos apareçam agregados em grandes unidades de sentido).

uma ideia de sugerir as coisas, mais do que um berço, uma taberna, objectos concretos». Noutro momento e com os alunos de Interpretação, esta ideia de “sugestão” reaparece a partir do trabalho do actor, entendido como leitura do trabalho do espectador: *«a ilusão criada no palco tem sempre de ser pensada em termos daquilo que está o espectador a pensar (ou seja, para que a sua interpretação seja clara, não deixe margem para grandes dúvidas)»*.

O trabalho do professor nestas situações é, apesar de tudo marcado por alguma imprevisibilidade, *«um trabalho em que a planificação prévia não pode ser absoluta, em virtude de haver situações cuja solução óptima só é encontrada no próprio momento da sua realização»*. Não se trata, no entanto, de espontaneidade, trata-se de não poder prever o desempenho dos alunos, trata-se de admitir poder construir uma encenação em situação, de acordo e em virtude dos próprios alunos/actores presentes. Neste sentido, e nestes contextos disciplinares, *«o trabalho escolar ou o seu resultado é permanentemente aferido, permanentemente confrontado com a sua operacionalização no contexto de trabalho»*. Por outro lado, é contingente a planificação do professor porque, *«à partida, a construção da interpretação nunca é uma “pauta” clara e descritiva para ser executada, é sempre um espaço de interpretação dos alunos»*. Como o professor procurou elucidar, *«é, relativamente àquela representação que é um acto quase espontâneo, que esta representação é um acto pensado, construído (a ideia segundo a qual a improvisação é um trabalho com sentido)»*. Explorando aqui aquilo que Goffman (2003: 39) identifica como “o dilema expressão *versus* acção”, para os alunos de Interpretação tratar-se-ia, contrariamente ao mero exercício da representação enquanto acto espontâneo, de conciliar “tempo e talento para desempenhar bem uma tarefa” com “tempo para mostrar que estão representando bem”.

No trabalho de interpretação, o texto adquire um papel especial. Como sugerimos no Cap. 5, para os alunos de Interpretação o texto é “texto-conteúdo”, mas é igualmente e sobretudo, “texto-personagem”; é a importância de *«dar carga às palavras, não passar por elas como se fossem apenas sucessões de letras. As palavras são conceitos»*. É, por outro lado, a importância de demarcação de dois momentos fortes, como dirá o professor: *«o primeiro, entender ou compreender o texto, o segundo “encená-lo”, o que se reflecte sobre o modo de o dizer, as suas diferentes intensidades»*. A figura do “texto-personagem” é do domínio da construção da sua interpretação, bem como do dizê-lo: *«o trabalho de memorização dos textos não é suficiente; nos versos, a pontuação assume uma importância acrescida. (...) É*

importante distinguir zona activa e zona passiva dos textos (sob o ponto de vista da sua entoação)».

Quanto ao modo de trabalho, há um processo de progressiva complexidade, *«trata-se de ir desenvolvendo um exercício para integração de outros»*, visando assegurar o confronto dos alunos com as suas próprias percepções em torno da sua execução: *«A aluna começa a ler, parece nervosa. O prof sugere que a aluna conte a história da carochinha, uma história que conheça. O tom da aluna é invariavelmente diferente. Quando ela começa a ganhar um tom de conto, o prof pede-lhe para voltar ao texto»*. Num outro exemplo, esta complexidade é ilustrada pelo processo inverso, isto é, a sua decomposição: *«O prof introduz um exercício de bolas, o que dificulta aparentemente a articulação do texto, se bem que o objectivo seja exactamente o contrário: aliviar a carga do texto, fazê-lo sair de um modo mais natural. É pelo efeito dos alunos se concentrarem nas bolas que se procura tornar mais fluente a articulação dos textos. Depois de fazer o exercício com as bolas, o prof tira-lhes as bolas, olham para a frente: é estritamente um exercício de entoação, frente ao público, no qual se procura apenas trabalhar a voz, independentemente da encenação»*.

Por último, poderíamos constatar um conjunto de “acontecimentos” de natureza mais estrutural, se considerarmos que, ao ser a primeira actividade de “projecto” para estes alunos, importa introduzir características que a distinguem da restante actividade lectiva:

- é o caso do momento de transição, ao longo do projecto, da sala de aula para o palco: *«A transição para o palco é como que, de alguma maneira, uma transição para o espaço onde as coisas acontecerão “à séria”. Nesse sentido, o objectivo perseguido pelo prof é mesmo que os alunos sintam esse impacto, quer sob o ponto de vista de certos hábitos de trabalho, quer sob o ponto de vista da ideia de que, acabou agora o tempo da brincadeira. E não há dúvida que o palco cria uma impressão diferente, impõe de alguma maneira um outro respeito. Tem algo de mágico»*;

- é ainda o caso do simbolismo que está associado ao exercício de aquecimento, anterior a todas as situações de trabalho no palco: *«Repete-se o ritual do aquecimento – uma primeira parte mais acelerada, na qual o sentido da circulação determinada é o sentido da procura de um objectivo, e uma segunda parte mais calma que procura, por intermédio de um conjunto de exercícios de concentração e relaxe predispor os alunos para o trabalho que se segue. São de algum modo momentos que pretendem*

proporcionar uma focalização sobre o trabalho que aqui vão desenvolver, efectuando uma ruptura com aquilo que ficou lá fora»;

- é, por último, a definição de distintos papéis assumidos pelo professor, a marcar os tempos do processo de trabalho de “projecto” (e a sua expressão sobre o trabalho dos alunos): *«O nível de exigência é agora diferente, mas é sobretudo diferente o trabalho do prof; talvez não fizesse sentido tratá-lo agora como prof, mas mais como encenador»*. Estamos em trabalho de palco, a postura dos alunos é, ela própria, agora muito diferente, mais centrada sobre os seus protagonismos específicos: *«É agora, no princípio da tarde, que o prof anuncia aquilo que os alunos vão fazer. Este momento é muito importante para eles, eles estão sentados no palco ouvindo muito atentamente porque se trata de aproveitar o fim-de-semana para trabalhar os textos»*. É já numa das sessões finais do “projecto” que o encenador recupera a sua “pele” de professor: *«(...) o prof juntou os alunos, efectuando uma “prelecção” respeitante ao seu desempenho no ensaio de ontem (...). “Já podem pôr para trás das costas o «pânico do palco», mas a pior coisa que pode acontecer é relaxarem agora”. Esta prelecção é claramente pedagógica, do foro do formador e é, sob o ponto de vista da interacção prof-alunos, muito importante para reforçar os seus desempenhos»*.

Nas restantes referências enquadráveis nesta sub-alínea, todas provenientes de sessões de formação das componentes sociocultural e científica, é inegável o papel quase exclusivo da oralização como base da comunicação. Se é verdade que, nestas tipologias de sessões, a intervenção do professor como suscitador de “acontecimentos” não é tão eloquente, tal parece evidenciar, por um lado, um forte significado da comunicação (nos vários sentidos) como estruturadora das sessões e, por outro lado, e em consequência, um maior equilíbrio nesta distribuição de produção de “acontecimentos” entre professor e alunos.

As estratégias que se afiguram mais frequentes assentam, de um modo geral, na promoção de um espaço de aprendizagem que cruze saberes programáticos, estruturantes das disciplinas respectivas com vivências e histórias susceptíveis de serem mobilizadas pelos alunos, quer elas se reportem mais a contextos familiares - *«(p)or forma a situar a história (da ditadura), o prof suscita os alunos a participar, recorrendo a histórias que tenham ouvido a pessoas mais velhas da sua família, procurando valorizar deste modo o sentido das histórias vivas (articulando a aprendizagem com saberes, conhecimentos que “nos” são familiares»* - quer elas se

reportem mais a contextos de construção de uma profissionalidade - «(n)ão há aqui estritamente um trabalho contextualizável numa disciplina de Português, há sempre um extravasar para campos da formação dos alunos enquanto sujeitos, um trabalho sobre a compreensão do texto poético como modo de interpretação do real»; «(r)emete de novo a questão para os alunos, “como é que se processava a censura?”», acentuando na argumentação as dimensões artísticas por forma a aproximar o interesse dos alunos por estes temas. “O teatro foi uma das formas de resistência ao regime”, a exemplo desta preocupação do prof com o tornar a temática interessante para os alunos».

Um outro aprofundamento desta estratégia remete para a situação de “se pôr no papel do outro” como modo de reflectir (sobre) as aprendizagens³²: «”Imaginem-se a terminar este curso e irem passar 4 anos em África para disputar uma guerra, que ainda por cima não vos dizia nada”; o prof procura pôr os alunos num papel imaginário para procurar ilustrar aquilo que era vivido na altura»; «A prof sugere no fim que os alunos se identifiquem com alguns dos heterónimos, percebendo a distinção dos diferentes heterónimos e as diferentes identificações dos alunos, exercício que sugere, para existir esta identificação, que os alunos efectuaram um trabalho sobre os poemas, que conseguiram efectivamente diferenciar aquilo que os distingue». A este conjunto de estratégias não é estranho um clima de trabalho aparentemente articulado entre os professores - «(q)uando passa o prof de Música, a prof de Inglês aproveita para abordá-lo e perguntar-lhe se há compositores ingleses relevantes no séc. XIX. (...)Esta colaboração evidencia a importância das complementaridades que os próprios prof’s estabelecem entre si, em torno ou a partir da formação dos alunos» - articulação que, é não só determinada pelo campo profissional dos seus alunos - «(é) aliás curioso, e digo-o por o ouvir comentar nos corredores entre alunos e prof’s, que estes prof’s (pelo menos alguns dentre eles) têm por hábito ver teatro, encontrar-se com alunos em espaços fora da escola para assistir a peças de teatro» - mas que, aqui e ali, determina inclusive as suas práticas- «(a) prof calendariza com os alunos a entrega dos trabalhos escritos, bem com da sua apresentação. Procura acautelar a marcação destas datas tendo em atenção o “trabalho de projecto” dos alunos (para não colidir com este)».

Para além de outras estratégias de trabalho, mais assentes «num esforço para sair da aula mais tradicional e de entrar num tipo de aula que, por um lado enfatize mais a importância da pesquisa e que resulte, por outro lado, num esforço de

³² - Trabalho com o qual, particularmente os alunos do curso de Interpretação, estão familiarizados.

interdisciplinaridade (...)» ou ainda, em dinâmicas de articulação dos alunos entre si, por intermédio do trabalho de grupo - *«(a) postura de escuta da prof só é interrompida por momentos de mediação que a mesma operacionaliza, que parecem sobretudo momentos de mediação de linguagens distintas, mais do que de modos de trabalho (...)»* - parece transversal às práticas docentes, independentemente das disciplinas destas componentes disciplinares, uma centralidade do seu trabalho assente em três eixos: *«as experiências/vivências/conhecimentos dos alunos, a participação dos alunos instada a todos os momentos, a dinâmica de diálogo fomentada pelo prof nas aulas»*.

“Acontecimentos” assentes na interacção entre pares

A expressão deste modelo de produção de “acontecimentos”, muito próxima das restantes, evidencia (como aliás confirmamos para o modelo anterior) um tipo de aprendizagem que estimula a participação dos alunos, que se co-constroi pelas próprias dinâmicas que os alunos entre si estabelecem.

De novo parece afigurar-se sensato efectuar uma análise que distinga o trabalho de “projecto” das disciplinas das componentes sociocultural e científica, sobretudo pelas particularidades de que se reveste o trabalho de “projecto” para os alunos do curso de Interpretação. Com efeito, há neste trabalho um clima de cumplicidade pelo seu conteúdo, que não pode deixar de suscitar uma atenção particular: *«(a)parentemente, o “clima” no grupo de Interpretação dos alunos entre si é bastante diferente do dos outros cursos. São relações muito mais próximas, mas é também a exposição corporal e, até certo sentido, de intimidades que contribui para uma maior relação de cumplicidade entre eles»*. Este dado é tão mais visível quanto ele é melhor percebido à medida que o “projecto” evolui: *«(o) prof comentava comigo agora o quanto, à medida que o trabalho de projecto avança, se vai estabelecendo um clima diferente entre os alunos, quer sob o ponto de vista de um comprometimento mútuo, quer sob o ponto de vista de um investimento mais profissional sobre o seu trabalho»*. Por outro lado, *«as interacções dos alunos entre si (...) são muito intensas, já que os alunos estão muito próximos e vivenciam muito tempo juntos»*, o que resulta, designadamente, num exigência mútua acrescida: quando um aluno chega tarde a um ensaio e, após justificar-se perante o professor, se procura enquadrar no exercício em curso, é uma colega que, sisudamente lhe sugere ser melhor *«ele ir para fora e ver uma primeira vez, antes de integrar o grupo e executar o exercício»*.

O contraponto da exigência mútua é ainda, o encorajamento mútuo. Nas prestações individuais, o aluno que assiste reconhece as dificuldades que aquele que se expõe no palco está a vivenciar: *«(nas) situações de interpretação individual, o primeiro confronto dos alunos é com os seus próprios pares. Tem de deixar de haver pudor, há uma exposição grande, e a relação dos colegas é normalmente muito do registo do encorajamento»*. A aprendizagem parece passar assim por esta cumplicidade que os alunos entre si estabelecem (sendo igualmente admissível que ela extravase o espaço circunscrito da situação de palco) porque o seu trabalho é, em grande medida, revelador das suas interioridades: *«(é) todo um trabalho de viver emoções, as emoções que o texto sugere. Neste sentido, o trabalho das emoções não é um trabalho do registo da reprodução. No caso desta aluna que agora representa, parece muitas vezes ela procurar reproduzir aquilo que o prof diz, quando o que se trata é da construção de uma emoção, pessoal, sentida. A um registo demasiado sério por parte da aluna contrapõe o prof a ideia de “brincar” com a situação. E cria-se um momento em que a aluna interpreta com mais sentimento e o prof puxa por ela, e ela dá mais, e os alunos riem-se e incitam-na»*. Este riso e esta incitação, percebidos na situação de observação, são “acontecimentos” partilhados na medida em que espelham o rever-se nas suas interpretações a partir das interpretações do outro.

Na análise das sessões das componentes disciplinares sociocultural e científica, as interacções interpares organizam-se muito em torno, quer das articulações que os alunos entre si estabelecem, quer em torno das divergências que determinadas temáticas possam suscitar, quer mais genericamente, em torno dos modos de trabalho ou do modo como os mesmos são percebidos pelos alunos. Em todo o caso, aquilo que se afigura relevante é o espaço de protagonismo dos alunos, aceite e mesmo encorajado pelos professores e o seu peso para a estruturação das próprias sessões de formação.

No que diz respeito às situações reveladoras de articulação dos alunos entre si, assiste-se a dois tipos de situações: situações em que, face ao(s) colega(s), um aluno toma o papel do professor, dando informações precisas - *«A certa altura uma aluna comenta a música de fundo, de que tanto gosta. Outra diz, “Chopin por Maria João Pires”»*; - ou promovendo um esclarecimento adicional - perante a dificuldade de compreensão do pedido de trabalho efectuado pela professora, *«um aluno (...) procura fazer uma síntese segundo a qual, este trabalho final colectivo decorrerá da pesquisa que cada um efectuou (“o grupo é um grupo todo de pesquisa para uma coisa só”, diz o*

aluno)»; situações em que, é o próprio grupo que toma as rédeas da sessão, impondo-lhe de algum modo o seu próprio ritmo - «a intervenção, no caso desta turma (de Interpretação), faz-se muito pela articulação que estes alunos parecem ter entre si; alguns momentos tornam-se mesmo imperceptíveis, visto todos parecerem participar em simultâneo. (...) Os alunos acabaram por “impor” o modo e o ritmo de organização da aula, mas é a sua capacidade de trabalhar os textos que faz a diferença. (...) Imediatamente, uma aluna identifica uma “antítese” no texto que acabaram de ler. O “processamento” do pensamento e a sua articulação com a acção é, com este grupo de alunos, muito imediata e articulada» - ou que se define pela articulação de acordo com as especificidades das suas formações - «(U)m aluno de Técnica que estava a pesquisar encontra entretanto um livro – “Pintar Palcos” – que lhe parece importante para os colegas de Plástica, e leva-lhes o dito livro».

No que, às situações de divergência diz respeito, parece estar mais presente a posição individual do sujeito, sob o ponto de vista ideológico como de percepção do exercício da sua cidadania. Em todo o caso, é revelador que estas interacções sejam permitidas por parte do professor, naquilo que isso significa de não branquear ou asseptizar a dimensão polémica de determinados assuntos ou temáticas: «“Escuteiros é uma coisa mais polémica que a ditadura, parece”, diz o prof; “é porque é mais presente”, responde uma aluna. Quando uma aluna comparava a Mocidade Portuguesa aos escuteiros, outra reagiu – já andou nos escuteiros e não havia ideologia nenhuma – e outra constatou que, “mas os escuteiros estão ligados à Igreja”. A discussão cresceu, superou o prof (e a sua presença) porque, de facto era um assunto mais “presente” para os próprios alunos»; «Uma aluna sugere que, “se formos a ver, o Salazar foi o único capaz de recuperar o país economicamente”. De imediato, uma aluna próxima de mim diz, “eu não acredito!”. Estas questões com algum pendor ideológico geram alguns azedumes entre os alunos, o que revelará no mínimo alguma informação, algum interesse, alguma noção e curiosidade destes alunos em torno de algumas dimensões da cidadania e, sobretudo, a noção daquilo que a este nível os distancia»; «“Que é que vocês gostavam de saber acerca de ...?”, pergunta o prof remetendo a questão para os alunos. Um aluno refere ser importante discutir o que era mau e o que era bom, visto que há pessoas que ainda concordam». Assiste-se ainda, embora com menor frequência, a divergências assentes no modo de interpretar o ofício do aluno: «Abre-se uma discussão por causa dos prazos para entrega dos trabalhos, uma aluna comenta que esteve doente pedindo um alargamento do prazo para entrega,

o que gera alguma discussão por parte de outro aluno, que comenta, “pois, mas eu também posso ter estado com diarreia ...”».

No que diz respeito aos modos de trabalho, evidenciam-se aqui situações em que, designadamente, a dinâmica de trabalho de grupo é introduzida como modo de produção do trabalho sem que a mesma seja problematizada quanto à sua eficácia (quer quanto aos modos de organização dos grupos, quer quanto à “produção” a efectuar), redundando em modos de organização díspares (em função das diferentes turmas) - *«(S)ão dimensões (momentaneamente) afectivas que parecem determinar a organização dos grupos, num segundo momento são questões mais pragmáticas – o número de elementos por grupo e o número de grupos (turma de Interpretação)»; «(a) constituição dos grupos não exigiu ou não se reflectiu em grandes mudanças de posição, tendo de uma maneira geral a constituição dos grupos decorrido de um perguntar ao colega do lado, “trabalhamos juntos?”, não se revelando de um modo geral outras dimensões na própria organização dos grupos (turma de Realização Técnica/Plástica)»* - como em resultados nem sempre de acordo com o esperado, quer pelos diferentes modos de interpretar o trabalho de grupo, quer pelos diferentes ritmos imprimidos pelos alunos: *«(c)onfirmei com a prof que, de facto cada grupo apenas recebeu um texto; a subdivisão do texto atribuído pelos elementos do grupo foi uma iniciativa dos próprios grupos, que assim se organizaram como forma de rentabilizar o tempo disponível, mas igualmente como modo (assim me parece) de contornar o pedido, isto é, realizar um trabalho de grupo»; «(v)ários alunos se vão ausentando da sala para fazer as coisas mais diversas: não foram embora, foram tratar de coisas diversas (tipo tirar fotocópias aos textos). A certa altura, estão presentes na sala cerca de metade dos alunos da turma»; «Estabelece-se um diálogo de difícil entendimento entre dois elementos do grupo (de tal maneira que um elemento do Grupo 1, algo distante, pergunta, “precisam de um mediador?”)»*. Esta modalidade de trabalho parece ainda de duvidosa eficácia num período da formação destes jovens fortemente marcado por uma irregular assiduidade: *«(d)o Grupo 5 não reza (ainda) a história. Mantém-se sozinha a aluna que veio à aula. A questão da presença dos alunos nas aulas é, aliás, uma questão que parece interessante, de tal modo divergentes são as situações nas diferentes disciplinas»*. Os diferentes modos de trabalho são ainda enfatizados pelo diferente empenho dos alunos - *«(h)á alguma participação por parte dos outros, parecendo denunciar-se aqui a diferença entre aqueles que efectivamente leram e prepararam o poema e aqueles que não lhe puseram os olhos»* - o qual, se não pode ser “controlado”

pelo professor, não deixa de evidenciar, neste concreto, as dificuldades que apresenta o recurso a trabalho fora das sessões para alunos cuja carga horária e permanência na escola parece já bastante elevada.

“Acontecimentos” de carácter espontâneo

O conjunto de “acontecimentos” no processo formativo que aqui elencamos decorrem, na maioria dos casos, do posicionamento dos alunos na situação de formação, quer enfatizando dimensões do “ofício do aluno” (mais congruentes com uma disciplina escolar, com o comportar-se de acordo com aquilo que o aluno acredita que dele se espera), quer na procura de construção de um estatuto diferenciado (e, neste caso, muito determinado pela procura de uma “essencialidade” distintiva no próprio processo de interpretação, no que aos alunos do curso assim designado diz respeito). É aqui que parece adquirir alguma propriedade a noção estruturadora do processo de aprendizagem, que anteriormente propusemos, em torno de um “saber a construir” como concomitância entre o estatuto de “aprendiz” e o estatuto de profissional: no caso das situações de “projecto”, são os alunos que parecem orientar-se para um desempenho mais de acordo com o que crêem oficiado (e são, simultaneamente, os professores que mais exercem o esforço de quebrar essa relação); no caso das restantes sessões, os alunos parecem tender para uma afirmação da sua condição de sujeitos, jovens, cidadãos, mais do que para a de “alunos” e parece haver, por parte dos professores, uma adaptabilidade a esta opção dos alunos. O comentário, a este título, produzido por uma professora parece revelador desta duplicidade de papéis: *«(d)izia-me à pouco a prof em conversa comigo ter por vezes a sensação, quando trabalha aqui na escola de lhe parecer estar a dar aulas a alunos universitários, comentário curioso quando se associam aqui, por um lado, um comportamento disciplinado, correcto, participativo por parte dos alunos e, por outro, uma autonomia e sentido de responsabilidade acrescidos no processo de aprendizagem»*. É ainda esta duplicidade de papéis que parece sintetizar uma caracterização deste nível de ensino (o secundário) neste sub-sistema (o profissional): *«(a) primeira dimensão reflectiria, de algum modo, componentes do “estar” na aprendizagem aparentemente enfatizadas em níveis de ensino mais baixos, a segunda dimensão reflectiria, por seu lado, componentes do “ser” na aprendizagem aparentemente enfatizadas em níveis de ensino mais altos»*.

Seguindo a estrutura de análise que vimos explorando, isto é, separando sessões das componentes artística e de “projecto”, por um lado, sessões das componentes sociocultural e científica, por outro, encontramos para as primeiras comportamentos que acusam uma procura de rotinização dos processos. É assim com o exercício de aquecimento – perante uma prestação tendente a superficializar a intenção do exercício, dirá o professor, *«"não desenhem, trabalhem organicamente"»* -, é assim porque a relação dos alunos com a aprendizagem reforça um sentido de rotinização como antes denunciámos – perante uma explicação do professor sobre a curva tonal e a sua importância como modo de melhor chegar ao ouvido do espectador, *«(o)s alunos parecem perceber a explicação, mas não me apercebi que algum entre eles o registasse por escrito. Caracteriza o seu trabalho uma aproximação do saber muito mais pelo exercício repetitivo do que pela apreensão teórica»*; é assim ainda por causa da postura face às dificuldades suscitadas pelos exercícios – quando em determinada situação uma aluna o denuncia, *«o prof lembra-lhe que estamos aqui não para identificar dificuldades, mas sim soluções, possibilidades»* - ou por causa da postura desculpabilizante em torno do papel do professor - *«”(e)stou sempre a ver os erros que cometo”, diz o prof quando uma aluna lhe diz que o prof lhe tinha dito para fazer de outro modo. “Eu aprendo com o erro”»*. É, no entanto, um trabalho (como antes referimos) exposto a uma avaliação permanente, característica que não deixará, porventura de explicar alguns destes comportamentos - *«(o) momento de exposição do aluno, quando é chamado a representar, é sempre um momento de tensão»* - não intencionalizados necessariamente pelo professor, mas resultantes do conteúdo do próprio trabalho - *«(...) esta situação de exposição do aluno não visa, por parte do prof, a sua “humilhação”, antes fazê-lo interiorizar o sentido do texto por forma a senti-lo quando o interpretar»*.

É inquestionável a percepção de alguma violência no acto de representar, violência no sentido do contrariar a reacção mais espontânea (aquela que parece melhor definir o aluno no seu papel oficiado) para ascender a uma representação que tenha consciência de si. STANISLAVSKI (2004: 51-52) coloca bem esta questão quando interroga, “(p)ara que nos transformarmos noutra personagem quando ela nos torna menos atraentes do que na vida real? O caso é que você de facto gosta mais de você no papel do que do papel em você”. É a dualidade de papéis a que antes fazíamos referência – e substituímos agora, intencionalmente, o conceito de duplicidade pelo de dualidade para reforçar a importante transição do representar para o interpretar – que só

parece acessível quando, “(...) enquanto representava, eu sentia um prazer imenso em acompanhar a minha transformação. De facto era o meu próprio observador (...). Dividi-me, por assim dizer, em duas personalidades. Uma permanecia actor, a outra, era um observador” (id: 48). Quando o aluno efectua esta transição, ele consegue simultaneamente acentuar uma diferente relação com o professor – e, mais do que este, solicitando o encenador – e, por essa via, uma relação diferente com o seu próprio trabalho: *«(n)o desenrolar da cena, é o próprio aluno que vai propondo alguma interpretação do papel, não se limitando a reproduzir aquilo que o prof lhe diz para fazer. Por outro lado, há todo um trabalho de criatividade que é deixado em aberto ao(s) aluno(s) (do género, “o teu trabalho de mãos vai ser central: as tuas mãos têm que representar frio” – relação com o conteúdo do papel»*. Aqui, o aluno não é um mero intérprete, ele co-constrói a encenação das suas cenas com o professor-encenador e, porque acentua a simetria da relação, não só enfatiza a importância da dimensão relacional na aprendizagem como enfatiza nesta, mais do que uma hierarquização uma complementaridade: *«(f)az-se um intervalo e, lá fora, uma aluna falava com um colega comentando que não era justo ele não ter ainda definido aquilo que ia fazer, porque precisa de tempo para decorar os textos. Nisto, o prof apareceu e foi interessante constatar que a conversa entre eles não parou»*.

No que se refere à segunda tipologia de sessões analisadas – das componentes sociocultural e científica, sessões que decorrem, regra geral, numa situação tradicional de sala de aula – dois tipos de “acontecimentos” parecem destacar-se pela sua importante ocorrência, designadamente um primeiro de natureza relacional – comprometido com um clima de informalidade que parece favorecer a relação de aprendizagem – e um segundo de natureza conteudística – comprometido com a mobilização de outros saberes (uma procura efectuada pelos alunos) e com a articulação de saberes formais, disciplinares com saberes de outros campos disciplinares ou de outros contextos de aprendizagem. Se este tipo de acontecimentos parecem favorecidos nas práticas e estratégias pedagógicas dos professores, um outro nível – de natureza mais institucional – parece estar na sua génese, se para tanto entendermos esta simultaneidade de práticas como algo que é intencionalizado. Retornaremos a esta questão no Sub-Capítulo II-III, em torno do projecto institucional.

Quando caracterizamos o clima de aula, convém referir aquilo que o circunscreve, desde logo não esquecendo estarmos numa escola artística; *«(o) ambiente é um ambiente distendido, é frequente ouvirem-se algumas cantorias – estes alunos*

estão frequentemente ou a cantar ou a reproduzir alguma espécie de encenação (...)». Falamos de turmas com um máximo de 20 alunos, salas de pequenas dimensões nas quais a própria disposição do mobiliário favorece uma proximidade e uma coloquialidade grandes, a ausência de “toques” de entrada e de saída – a gestão do tempo é efectuada por todos os participantes – falamos da ausência de uma designação comum do corpo docente (não existe a expressão “professor” ou, mais comumente no ensino básico e secundário, a expressão “stor”) em favor de um tratamento pelo nome próprio e, não raras vezes, na segunda pessoa do singular. Esta informalidade parece suscitada pelos alunos - *«(n)ão se percebe a atitude de receio, de procurar passar despercebido por parte dos alunos, pelo contrário percebe-se um à-vontade na participação»* - mas bem aceite pelos próprios professores: *«”Outros meninos!, o que é que quer dizer para ti?”, a prof alterna expressões de ternura no tratamento dos alunos, para além do uso do nome próprio»*. É, por outro lado, um clima de informalidade que combina sociabilidades com trabalho - *«”(o) Piolho anda chungá, tem muitos universitários”, comentam dois alunos de Técnica entre si. Vão trocando conversas, comentários entre si sobre o fim-de-semana, e alternando o seu trabalho de pesquisa. (...) A toada de boa disposição anima os alunos, que vão assim mesclando o trabalho com momentos de alguma distensão e informalidade»* - que explica a importância relativa do intervalo no quotidiano escolar destes alunos: *«(o) clima de informalidade permite que os alunos circulem, organizem o seu tempo sem grandes pressões, de facto é como um aluno me disse em entrevista, é no próprio tempo das aulas que eles têm um clima propício, de tal maneira que o intervalo não aparece aqui como uma necessidade imperativa (o quebrar uma pressão), mas mais como uma paragem para tomar um café, fumar um cigarro, ...»*. As expressões de ternura e proximidade não se dão apenas no sentido professor-alunos, mas também no sentido inverso: *«”Mais professorzinha, o que é que quer que eu escreva, que eu estou lançado?” O clima de informalidade é também proporcionado pelas relações que estes prof’s mantêm com os alunos, relações de grande proximidade»*.

No que se refere à mobilização dos saberes e, admitindo até, numa perspectiva muito tradicional, configurar a aprendizagem centralmente um papel de *transmissão* de saberes, as sessões destas disciplinas (mais transversais a todo o sistema de ensino) poderiam evidenciá-lo, contrastando com as disciplinas mais específicas a estas formações. No entanto, tal não parece verificar-se como não parecem os alunos limitar-se àquilo que são orientações da docência: *«(h)á uma interrupção, uma quebra,*

aproveitando a prof para perguntar aos alunos o que estão actualmente a ler. Todos os alunos estão a ler alguma coisa»; «(a) aluna que coloca questões tem à sua frente um livro (que não é um livro da disciplina), revelando uma curiosidade em pesquisar o que está para além daquilo que é do domínio do obrigatório». Parece prevalecer, por outro lado, uma curiosidade autêntica face ao conhecimento (a qual parece explicar uma postura de “familiaridade” e desinibição com o saber - «(q)uando, lendo o texto, a prof endereça questões aos alunos, de uma maneira geral os alunos respondem não receando o eventualmente errarem. A participação é mais relevante, aparentemente, para o sentido da aprendizagem do que para o dizer a resposta “certa”»), que não se circunscreve àquilo que é transmitido pelo professor, mas que busca no contexto do dito implicações, ligações, articulações que não estão lá clarificadas: «(u)m aluno pergunta se é possível, ainda neste contexto, falar sobre Israel e a Palestina, ao que o prof acede. Não deixam de ser abordados os conteúdos que estavam previstos, mas “chega-se lá” por caminhos que são sugeridos pelos próprios alunos. (...) Mais uma vez, os movimentos da juventude acabam por resvalar para domínios próximos dos alunos – a música e, nesta particular, o jazz – e por eles sugeridos»; «”Qual é o contexto social de Pessoa?”, pergunta colocada por um aluno. Os alunos não se restringem a colocar questões directamente decorrentes do trabalho sugerido pela prof, levantam questões pertinentes não directamente relacionadas, mas igualmente pertinentes».

A reforçar aquilo que aqui foi analisado relativamente à produção de “acontecimentos” de carácter espontâneo, uma última palavra para o modo como é (foi) aceite a presença do investigador/observador/registador por parte, quer de alunos, quer de professores. Sem procurar necessariamente ser exaustivo, é efectivamente segundo a lógica do “acontecimento” que estes registos se afiguram expressivos, evidenciando uma aceitação mais fácil e informal por parte dos alunos - «(é) também uma situação de grande proximidade para mim, se bem que mantenha o meu papel de observador. Participante, não participante? Determinadas situações, porventura mais bem dispostas acabam por suscitar o meu sorriso, as pessoas presentes percebem por isso que estou por dentro daquilo que se passa com eles»; «(o)s alunos tomam hoje posições diferentes, colocando-se todos do lado contrário àquele onde eu me sento. (...) Parece que se posicionaram para me colocar a mim na posição de observado. Sirvo de pretexto para criar alguma distração? Sentir-me-ei observado? Serve em todo o caso a constatação de que, este tipo de atitude só seria possível, previsível por parte destes alunos (...)» do que dos professores: «(m)as foi possível assistir às aulas, cuja prof é

pela primeira vez prof (...). Intimidou-se inicialmente por pensar que eu fosse inspetor ou qualquer coisa»; «(a) prof comunica-me estar um bocado ansiosa (no decurso da aula), pedindo desculpa por coincidentemente isto parecer acontecer agora às terças-feiras».

Em síntese, poderíamos concluir parecerem existir especificidades nos diferentes cursos que se reflectem na tipologia de sessão de formação que, para os mesmos é dominante. A circunstância de serem as sessões de formação da componente sociocultural (aquela cujas disciplinas são transversais ao sub-sistema de ensino profissional) as que revelam uma tipologia de sessão de formação mais distante de uma tipologia tradicional, onde predominaria “o processo de *transmissão* em educação”³³ (PEDRO, 1982: 16), ao não serem uma especificidade destes cursos, remetem para uma análise dos mesmos que se inscreve (como já anteriormente sugerimos) em especificidades do “projecto institucional”, ele próprio determinador do “projecto de aprendizagem/profissionalidade”(que analisaremos com mais detalhe no capítulo que aborda o “projecto institucional”). Por outro lado, a diferente representatividade destas duas tipologias nos diferentes cursos também nos propõe uma primeira reflexão para a sua compreensão:

- por um lado, e no que se refere ao curso de “Interpretação”, o objecto que é objecto da própria formatividade é o corpo (como invólucro de um físico, de uma voz, de um rosto, das emoções, ...). Não se trata de uma simples evocação da representação enquanto abordagem comprometida com a relação, trata-se inversamente de uma relação comprometida com a representação e, nesse sentido, *internalizada*. Parece, aliás interessante explorar aqui conceptualmente a designação do próprio curso – Interpretação – recorrendo ao modo como os próprios mentores da formação a entendem por relação com o conceito de representação (“(CI-PE) *Falava (no intervalo) com o prof sobre a não utilização da noção de “representação”. Segundo ele, de alguma maneira entrou em desuso por se entender não ser algo que venha de dentro, mas mais algo que fica no exterior (conceito inglês do “overacting”, a representação da representação)*”, Sessão de Formação 9, em 04.02.03.);

³³ - itálico nosso.

- por outro lado, e no que se refere aos cursos de “Realização Técnica/Plástica”, o objecto que é objecto da própria formatividade é exterior ao sujeito em formação. Se bem que ele não se descontextualize do contexto da sua produção – o espectáculo – ele implica-se indirectamente com a representação, ele interpreta inclusivamente a encenação mais enquanto acto de representação do que, enquanto acto de interpretação sendo, nesse sentido, e no que se refere aos sujeitos que a executam, uma abordagem mais *externalizada*.

De um modo geral, poderíamos adiantar, neste nível da análise, por um lado, uma maior identificação entre o curso de “Interpretação” e o processo de *formação-libertação/reestruturação* e, por outro lado, uma maior identificação entre os cursos de “Realização Técnica/Plástica” e o processo de *formação-desenvolvimento*. No entanto, não são ainda claras as repercussões que as diferentes componentes de formação entre si estabelecem, recordando aqui que, se na componente de formação mais escolarizada (vulgo, as sessões de formação disciplinares) os cursos funcionam, em regra, em turmas separadas, nas situações de “projecto”, embora o trabalho de preparação do espectáculo seja independente, ele concorre para um mesmo fim. E, por este facto, há aqui claras repercussões desta dinâmica de projecto sobre as relações entre pares que perseguem diferentes percursos de formação.

3.2. Agregação por tipos de interacção da sessão de formação

A necessidade de efectuar modos de agregação dos dados segundo distintas tipologias de entrada visa, fundamentalmente assegurar a validação dos dados, sob o ponto de vista da sua relação, bem como da sua consistência interna. Queremos com isto dizer que, se sobre a tipologia da sessão de formação (conforme anteriormente desenvolvido) colocarmos uma abordagem de acordo com o tipo de interacção verificado (em termos do seu carácter dominante ou recessivo), tenderemos a proporcionar ao modelo de análise uma consistência interna - porque ainda decorrente dos próprios dados - que melhor explique as tendências (dominantes ou recessivas) e tenderemos, fundamentalmente a identificar, segundo este modelo de análise, uma confrontação mais sustentada com a análise qualitativa das referências identificadas nas diferentes categorias.

No entanto, é este tipo de análise que nos permite sustentar uma articulação das diferentes sessões assistidas segundo modelos pedagógicos diferenciados (bem como, intencionalizados), o que mais nos aproxima de uma validação dos resultados da análise consistente com os desígnios do objecto de estudo. Assim, do conjunto de sessões assistidas, poderemos destacar o acompanhamento do “Projecto Zero” porque o mesmo é o percurso mais longo e com maior continuidade de observação de uma determinada “tipologia” de sessão de formação:

- como anteriormente referimos, o “trabalho de projecto” é o verdadeiro organizador do trabalho escolar, quer porque, ao ser o “momento” público do trabalho escolar, é aquele no qual as vulnerabilidades de todos os envolvidos mais estão em jogo, quer porque, dada a sua carga simbólica, tende a condicionar o ritmo do restante trabalho escolar;

- o “Projecto Zero”, assistido no ano lectivo de 2003/2004, foi acompanhado ao longo de 11 sessões (7 em dia completo e 4 em dia parcial, num total de cerca de 63 horas), o que permitiu uma visão do processo e da continuidade da estrutura do projecto;

Sessão	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Totais
Int. Formal	25	23	24	17	15	10	16	10	7	9	3	159
Int. Complem.	18	11	16	9	10	12	18	11	8	11	6	130
Int. Simétrica	14	18	19	21	15	12	27	12	13	5	8	164
Int. Informal	12	6	8	5	1	6	8	3	1	4	1	55
Totais	69	58	67	52	41	40	69	36	29	29	18	508

Quadro 4: Contagem de tipos de interacção – registos de observação de sessões do “Projecto Zero”

- a análise dos dados do quadro acima permite-nos constatar um modelo que, pedagogicamente parece intencionalizar um determinado processo, sendo que:

- 1. na primeira sessão – sessão de informação geral, aberta a todos os cursos, sessão de estabelecimento de regras e procedimentos, sessão preparatória do trabalho de três semanas - é predominante o registo da “interacção formal”, realçando-se de seguida o registo da “interacção complementar”(e onde o valor da “Interacção Informal” é ainda elucidativo da grande dispersão dos alunos);

- 2. nas quatro sessões seguintes – sessão 9 a 12 – nas quais as turmas estão já separadas e é acompanhado o trabalho da turma de “Interpretação”, mantém-se a predominância do registo da “Interacção Formal”, agora combinado com o registo da “Interacção Simétrica”(o qual prevalece mesmo numa das sessões);
- 3. nas seis sessões seguintes (exceptuando a sessão 17)³⁴, as quais correspondem já à segunda metade do processo, aproximando-se do desfecho do projecto (a sua apresentação pública), assiste-se a uma combinação predominante entre a “Interacção Complementar” e a “Interacção Simétrica”, sendo que, é mesmo esta última que é mais referenciada para um maior número de sessões.

Referenciando novamente a estratégia pedagógica aqui presente, destacaríamos em termos de análise o seguinte:

- a primeira grande transição (da sessão 8 para a 9) assiste a uma transferência da relevância do papel da “Interacção Complementar” para a “Interacção Simétrica”, isto é, e se recordarmos as categorias em análise, das categorias de “Professor Receptor” e de “Interacção Recentrada” para as categorias de “Interacção Compósita” e de “Aluno Emissor”. O domínio da “Interacção Formal” permanece presente ao longo das cinco sessões (embora decrescendo globalmente, mantém predominante a categoria do “Professor Emissor”, o que confirma a relevância desta categoria nas componentes mais práticas desta formação, a qual continuará relevante até à sessão 17), mas é claramente o predomínio do protagonismo dos alunos que é aqui evidenciado: quer a figura da “Interacção Compósita”(mais comprometida com a interacção dos alunos entre si), quer a figura do “Aluno Emissor”(onde, no contexto desta formação, é muito realçado o sujeito em detrimento do aluno) evidenciam uma transferência intencionalizada do protagonismo do professor para o protagonismo dos alunos. É a relação ainda predominante do professor, é ainda a transferência do contexto formal de formação (o contexto de “aula”) para a contexto profissional que parece aqui evidenciar-se;

³⁴ - Nesta sessão, o encenador repesca o seu estatuto de professor para fazer junto dos alunos uma prelecção de natureza eminentemente pedagógica, marcando um novo momento organizador do processo - “«Já podem pôr para trás das costas o «pânico do palco», mas a pior coisa que pode acontecer é relaxarem agora»” – o qual procura estabelecer a ponte entre o aprendiz e o profissional: “Há ainda uma chamada de atenção para o facto de os alunos deverem recordar que, não se tratará de uma representação para os pais, visto estarem igualmente previstas «pessoas que poderão comprar o vosso trabalho amanhã»” (Sessão de Formação 17, em 04.02.18.).

- a segunda grande transição (da sessão 12 para a 13) assiste a uma transferência da relevância do papel da “Interacção Formal” para a “Interacção Complementar”, sendo que, a “Interacção Simétrica” mantém o seu lugar relevante. Se recordarmos as categorias em análise, esta transferência opera-se entre as categorias do “Professor Emissor” e do “Aluno Receptor” para as categorias do “Professor Receptor” e da “Interacção Recentrada”. É o desaparecimento do papel do “ofício de aluno”, é a transposição do papel do professor directivo para o professor reactivo, em função dos desempenhos dos seus alunos. É a relação agora, não do professor mas do encenador que parece aqui evidenciar-se (*“(PE) Não voltei ao primeiro trabalho, preenchi o tempo com mera observação. O nível de exigência é agora diferente, mas é sobretudo diferente o trabalho do prof; talvez não fizesse sentido tratá-lo agora como prof, mas mais como encenador”*, Sessão de Formação 11, em 04.02.05.); ultrapassada a “experimentação” (respeitar as propostas de personagens desejadas pelos alunos), passa-se a uma fase de exercício profissional (as personagens estão definidas nas diferentes partes do espectáculo, é sobre o trabalho dos alunos sobre as suas personagens que é enfocado o trabalho do professor, agora encenador). Não é por acaso que, é na parte da tarde da sessão doze (sessão de transição) que o professor anuncia aos alunos aquilo que cada um irá fazer em definitivo nos diferentes momentos do espectáculo, libertando deste modo o “jugo” do papel de alunos que estes ainda carregam para interiorizarem agora o papel de “actores”, de profissionais do espectáculo: *“(PE) É agora, no princípio da tarde, que o prof anuncia aquilo que os diferentes alunos vão fazer. (AR) Este momento é muito importante para eles, eles estão sentados no palco ouvindo muito atentamente porque se trata de aproveitar o fim-de-semana para trabalhar os textos”*(Sessão de formação 12, em 04.02.06.)

Esta visão do “processo” não foi possível em mais momentos, ainda que se tenha acompanhado uma outra situação de projecto - o projecto do 3º ano do ano lectivo 2004/2005 (o primeiro projecto, não a PAP) da turma de “Realização Técnica”. A ele voltaremos para confirmar as especificidades de que as diferentes situações de projecto se revestem. Em todo o caso, outras três sessões observadas com o curso de Interpretação – duas sessões de “auto-curso” com a turma do 3º ano do ano lectivo de 2003/2004 e uma sessão de “trabalho de projecto – circo” com a turma do 2º ano do ano lectivo de 2003/2004 – apenas evidenciam aquilo que espelha a 1ª parte do projecto anteriormente analisado, isto é, uma prevalência das figuras de “Interacção Formal” e de

“Interacção Complementar”(sessões 4, 6 e 7). A ocorrência destas sessões com este figurino apenas parece acentuar, por um lado, a forte centralidade do papel do professor no registo formal de formação (não esquecendo que o “Projecto Zero” é o primeiro projecto de qualquer turma, o qual decorre no 1º ano de formação, parece evidenciar-se uma forte distinção, com carácter de alternância, entre a formação em contexto de sala de aula e a formação em contexto de trabalho) e, por outro lado, a acentuação intencional (revelada inclusivamente nas entrevistas realizadas aos alunos) do seu papel de aprendizes até ao final do curso.

Como acentuámos no prólogo do presente capítulo (ponto 1.), é a dimensão do “saber a construir” que parece aqui privilegiada, enquanto projecto eminentemente institucional; os diferentes projectos estabelecem, compreensivelmente, graus de complexidade acrescidos, mas não estabelecem necessariamente modos de relação distintos entre o que separa, por um lado, a componente que poderíamos definir, mais “escolar” e a componente que poderíamos definir, mais “profissional”. O “sabor” da profissionalidade pareceria experimentado no contexto do “trabalho de projecto”, o retorno alternado aos moldes formativos estabeleceria justamente o sentido desse “saber a construir”, o qual, como anteriormente explicitamos, se sobreporia à aporia, inerente ao processo de aprendizagem, dos “saberes”, “saberes-fazer” e dos “saber-ser”. Aquilo que a situação de “projecto” estabeleceria não era, segundo uma fórmula tradicional de alternância, o sentido de uma aplicabilidade de um saber apropriado em contexto escolar no contexto profissional, mas sim o sentido de uma *replicabilidade* de um saber apropriado em contexto profissional no contexto escolar porque, o que esta situação evidencia é a relevância de uma situação simétrica, na qual é a transferência do estatuto do detentor do saber escolar (o professor) para o estatuto de profissional que proporciona, que confere à transição do papel do aluno (o aprendente) ao papel de profissional (o executante) um sentido de profissionalidade significativo.

Outra dimensão intencionalmente explorada, sobretudo a partir do segundo grande momento de presença no terreno, concentrou-se na contrastação de “iguais sessões de formação para diferentes turmas”, isto é, evidenciar uma das variáveis de partida susceptíveis de ajudar a compreender as distinções que se estabelecem em termos formativos ou, melhor dizendo, a distinção que é (porventura) determinada por especificidades profissionais e que se reflecte no contexto de formação. Tratou-se da observação de um conjunto de aulas de disciplinas das componentes sociocultural e

científica às duas turmas – Interpretação e Realização Técnica/Plástica – as quais ocorriam sequencialmente, eram asseguradas pelo/a mesmo/a docente e eram objecto do mesmo conteúdo. Intencionalmente, estas aulas foram observadas com as turmas do 3º ano porque, era com estes alunos que se pretendia simultaneamente efectuar uma abordagem através de entrevistas, considerando a relevância para o presente trabalho da sua (mais) próxima transição para outros contextos (profissionais, académicos ou outros).

Foram observadas em paralelo quatro disciplinas – três da componente sociocultural e uma da componente científica – perfazendo um total de 23 sessões de formação (cerca de 35 horas de formação), cuja análise merece um tratamento diferenciado.

Analisemos em primeiro lugar a situação mais contrastante, a que se reporta à disciplina de Português, tendo sido observadas quatro aulas sequenciais no tempo para cada uma das turmas dos dois cursos:

Sessão	20	21	27	28	33	34	37	38	Totais
Int. Formal	8	8	14	7	20	7	13	6	83
Int. Complementar	13	6	13	5	14	10	9	7	77
Int. Simétrica	9	14	3	14	7	17	6	11	81
Int. Informal	2	6	3	4	5	4	3	2	29
Totais	32	34	33	30	46	38	31	26	270

Quadro 5: Contagem de tipos de interacção – registos de observação de sessões da disciplina de “Português”

A análise dos dados ilustrados no quadro acima permite-nos diferenciar claramente dois modelos de comportamento, sob o ponto de vista da interacção. Admitindo constantes as variáveis “professor” e “conteúdos” e variável a variável “alunos”(donde, aquela a partir da qual se poderão explicar as diferenças verificadas), constatamos que:

- nas sessões da disciplina com a turma de “Realização Técnica/Plástica” (sessões 20, 27, 33 e 37) é predominante a dimensão de “Interacção Complementar” ou mesmo da “Interacção Formal”, situações nas quais o papel do professor na condução da sessão é absolutamente central;

- nas sessões da disciplina com a turma de “Interpretação”(sessões 21, 28, 34 e 38) é predominante a dimensão da “Interacção Simétrica”, situação na qual a equidade de protagonismos entre professor e alunos é maior.

Sabemos de antemão que o campo conteudístico sobre o qual versavam estas sessões – na ocorrência, a expressão poética na língua portuguesa - é um campo de eleição para os futuros actores (alunos de “Interpretação”), informação a qual está, necessariamente, igualmente na posse da professora. Se podemos admitir como variáveis as suas estratégias por causa desta informação que detém (pelo que, os conteúdos a trabalhar seriam uma constante, mas o modo de os trabalhar já poderia ser variável), não podemos deixar de constatar, na observação das aulas, que o grau de exigência que a professora punha nas aulas com as diferentes turmas era igualmente diferenciado. O que surpreende nestes dados é, quer a sua constância (dentro de cada turma), quer o seu contraste (entre turmas): a observação das aulas da turma de “Realização Técnica/Plástica” não tem momentos impressionantes, são sessões que decorrem em registo “morno”; a observação das aulas da turma de “Interpretação” é um desafio, de tal maneira um desafio que leva a professora a dizer, em determinada sessão, “ *(PR) Participam de mais. E desgastam-me!*”(Sessão de Formação 28, em 04.11.09.).

O eclectismo da participação dos alunos de “Interpretação” nestas sessões da disciplina de Português tem explicações que merecem ser esmiuçadas:

- os alunos têm reconhecidamente uma bagagem em termos do conhecimento daquilo que é o objecto de estudo na disciplina (bagagem esta que não é estritamente escolar, decorre de um manifesto interesse por parte deles em se cultivarem; quando, no fim de uma sessão, a professora pergunta em roda a todos os alunos o que andam a ler, nesta turma a resposta é não só imediata como é reveladora de hábitos de leitura regulares, dos mais variados géneros literários). É esta situação que permite que, pese embora não se terem preparado previamente para a aula (não cumprindo o “trabalho de casa”), eles consigam rapidamente mobilizar os conteúdos e responder aos pedidos da professora;

- a turma detém uma coesão e um conhecimento entre si, por parte dos alunos (situação desta turma, não necessariamente extensível a outras turmas de “Interpretação”), que se revela determinante na sua participação, isto é, na capacidade de deterem o protagonismo da sessão durante longos períodos (porque se articulam, porque se complementam, porque se provocam reciprocamente – “*(AE) Mas, imediatamente após se organizarem, os alunos pedem para intervir na interpretação*”

dos poemas. (IC) *E começa circularmente a participação dos diferentes alunos que, embora distantes e não preparados, rapidamente manipulam os conteúdos trabalhados nesta aula*” (Sessão de Formação 34, em 04.11.16.);

- a condução da sessão, porque fortemente determinada pela participação dos alunos, pode resultar numa situação adversa para a professora quando “eles não estão para aí virados”: *“(ID) Mas, curiosamente aqui (nesta turma) a “quebra” dos alunos, mais do que a cansaço parece reportar-se a desinteresse, desinteresse conteudístico sobre o qual seria previsível que estes alunos se manifestassem. (...) (IR) Há um recurso a uma linguagem diferente por parte da prof no sentido de mobilizar os alunos de novo. Mas é perceptível o desinteresse dos alunos pelo poeta, o que acaba por determinar a sua participação. (AE) “Ai, este é horrível!”, pronuncia-se um aluno sobre o poema de Álvaro de Campos*” (Sessão de Formação 28, em 04.11.09.). Perante a dificuldade de mobilizar os alunos, a professora refugia-se nos imperativos da programação como modo de exigir a sua participação: *“(PE) “Nós vamos ver essencialmente a fase futurista do poeta, que é a que está no programa”, diz a prof, confirmando a “subordinação” das opções a um programa que, previsivelmente é comum a todo o Secundário”(idem).*

O modo de confrontar a postura daqueles alunos com os de “Realização Técnica/Plástica”, no sentido de apurar se é a familiaridade do conteúdo das sessões que é determinante no modo de participar requereria que procurássemos analisar sessões de formação nas quais estes alunos se sentissem, justamente mais familiarizados com os conteúdos. Com efeito, tal parece verificar-se no caso da disciplina de “Integração” (embora os conteúdos da disciplina não sejam conteúdos que determinem a especificidade desta formação), mas tal já não é visível numa disciplina técnica como “Oficina de Som”, senão vejamos:

Sessão	22	23	29	30	39	40	45	46	47	Totais
Int. Formal	10	10	5	5	5	3	15	7	9	69
Int. Complementar	12	5	3	5	3	1	10	9	13	61
Int. Simétrica	11	19	15	10	2	4	14	4	4	83
Int. Informal	9	8	5	5	2	2	3	2	3	39
Totais	42	42	28	25	12	10	42	22	29	252

Quadro 6 : Contagem de tipos de interação – registos de observação de sessões das disciplinas de “Integração” e de “Oficina de Som”.

- as sessões 22, 29 e 39 reportam-se a sessões da disciplina de “Integração” com a turma de “Interpretação” e as sessões 23, 30 e 40 com a turma de “Realização Técnica/Plástica”.

Se o contraste entre as turmas não é aqui tão pronunciado, não deixa de se evidenciar uma maior predominância da “Interacção Simétrica” na turma de “Realização Técnica/Plástica”. Os temas tratados na sessão – em torno da história mundial e portuguesa ao longo do séc. XX – se são, aparentemente, temas apelativos para alunos das artes do espectáculo (tanto mais quanto o professor não esquece, a cada passo de ilustrar exemplos do campo de actividade dos próprios alunos, favorecendo-lhes deste modo um protagonismo acrescido (*“(IC) A circunstância de, ao se falar do “Mackarthismo” remeter para a situação exemplar de Hollywood – mais uma vez, o papel do cinema, das artes – torna o assunto mais interessante e participado pelos alunos”*, Sessão de Formação 23, em 04.11.04.) - registam esta mobilização ligeiramente distinta a partir sobretudo de uma curiosidade manifesta destes alunos por estes temas, porventura também explicada por uma ligeira diferença de idades – com efeito, a média de idades é de 23,47 anos para os alunos dos cursos de “Realização Técnica/Plástica”, valor que decresce para os 19,15 anos para os alunos de “Interpretação”- bem como por uma inversa representatividade de género – no curso de “Representação Técnica/Plástica”, o género masculino predomina com 58% dos alunos, no curso de “Interpretação” o género feminino predomina com 65% dos alunos (*“(AE) Esta turma (RT/P) tem mais rapazes do que raparigas, e aqui a participação parece ser mais importante por parte dos rapazes”*, idem). É, no entanto, ainda sobre estas diferenças que importa reter um comentário/reflexão do próprio professor, isto é, a sua própria percepção da origem destas diferenças: *“(CI-AE) Faz-se um pequeno intervalo, eu fico na sala a falar com o prof. Comenta ele parecerem os alunos de Interpretação, talvez por causa da sua própria formação, mais preocupados em mostrar que sabem, enquanto que os de Plástica e Técnica são em termos de curiosidade mais genuínos, não têm que construir uma imagem”*(idem). Somar-se-ia, deste modo, à explicação das variáveis idade e género, por mim adiantadas, uma variável mais subjectiva, percebida pelo professor como a percepção de construção/solidificação de uma imagem profissional (que, porque o é, também pressupõe uma percepção mais consistente dessa imagem), que seria mais intencionalizada pelos alunos de “Interpretação”; a genuinidade é um “negócio” por parte destes alunos, parecendo deste modo que ela é um conteúdo explícito e distinto da sua própria formação (por acrescento, a sessão de

formação 1, igualmente assistida nesta disciplina com a turma de “Realização Técnica/Plástica” do 3º ano do ano lectivo de 2003/2004, ao ter um enfoque mais representativo das dimensões de “Interacção Formal” e “Interacção Complementar” permite pressupor que, em função de distintos grupos de alunos se esbatessem as diferenças entre os cursos nesta disciplina, já que os dados desta sessão se parecem aproximar mais dos dados analisados relativamente à turma de “Interpretação”);

- as sessões 45, 46 e 47 reportam-se a sessões da disciplina de “Oficina de Som” (45 e 47) e “Sonoplastia”(46), dimensões respectivamente mais práticas e mais teórica do curso de “Realização Técnica”(nestas aulas, em desdobramento relativamente ao curso de “Realização Plástica”).

São disciplinas onde é procurada uma importante articulação (percebida como tendo sido anteriormente trabalhada pelos formadores) e que se dirigem a um campo específico da formação destes alunos. E, no entanto, como se pode perceber pela análise dos dados do quadro 6 (não estamos ainda na situação de “projecto”, embora todo o trabalho seja já conduzido nesse sentido), as dimensões da “Interacção Formal” e da “Interacção Complementar” aparecem aqui como claramente dominantes, isto é, não é a especificidade da formação que parece conferir ao protagonismo dos alunos uma postura distinta.

Concluimos, por agora, que o protagonismo dos alunos nas diferentes sessões de formação, embora distinto em função dos cursos analisados, parece indiciar um distinto comportamento consoante nos posicionemos sobre as “disciplinas” tradicionais ou sobre a “actividade de projecto”; se, genericamente os alunos de “Interpretação” parecem transferir dinâmicas para outras disciplinas mais formais que os alunos de “Realização Técnica/Plástica” não conseguem, no âmbito da situação de “Projecto”, o protagonismo parece claramente assumido pelos alunos, de uma forma dominante. As sessões 49, 50 e 51 (ver Anexo III) reportam-se a trabalho de projecto da turma de “Realização Técnica/Plástica” e, pese embora admitir-se tratar-se do último projecto antes da PAP (projecto final, que configura a “Prova de Aptidão Profissional”, comum a todos os cursos profissionais e cuja valência, em termos de avaliação global corresponde a um terço da nota do curso) – daí decorrendo um enfoque intencional na autonomização do trabalho dos alunos, não deixa de ser evidenciado um protagonismo relevante da situação de “Interacção Simétrica”(a variar entre 37% e 42% de representatividade) , o que pressupõe, também neste curso (e neste tipo de actividade) uma preocupação

pedagógica com a criação de condições indutoras de um protagonismo acrescido dos alunos.

O que, genericamente parece acentuar-se nesta análise é aquilo que distinguimos na própria enunciação deste capítulo, isto é, uma distinção entre, por um lado, projecto de aprendizagem e, por outro lado, projecto de profissionalidade. Assistiremos, por um lado, a uma formalização desta distinção (aparecendo a figura do “projecto” como o modo de contornar a “inflexibilidade” de uma estrutura curricular que perpassa todos os cursos profissionais – o projecto é o sentido da profissionalidade, o resto do currículo é o sentido da aprendizagem de nível secundário), assistiremos, por outro lado, a uma informalização desta distinção (em certa medida, as disciplinas formais subordinam-se à lógica do projecto e, em certa medida, o “projecto” é um contexto de aprendizagem por excelência, o qual justamente não pode viver sem o contributo das disciplinas para construir uma relação compósita de aprendizagem)³⁵.

Outros cambiantes são merecedores de análise, nomeadamente determinadas estratégias de trabalho as quais, parecendo relevantes para os alunos destes cursos, evidenciam comportamentos de algum modo inesperados, visto revestirem algo supostamente “transferível” do contexto das suas práticas e, nomeadamente, das práticas de “projecto”. Referimo-nos aqui a dinâmicas de trabalho de grupo, privilegiadas em algumas das disciplinas objecto de observação, nomeadamente da componente sociocultural (o “Inglês”) e da componente científica (a “Dramaturgia”).

Sessão	24	25	31	32	41	42	26	35	36	Totais
Int. Formal	11	10	2	5	13	12	15	8	14	90
Int. Complementar	5	3	9	1	4	4	12	2	9	49
Int. Simétrica	19	7	6	4	9	6	13	7	13	84
Int. Informal	8	10	13	7	2	5	4	7	5	61
Totais	43	30	30	17	28	27	44	24	41	284

Quadro 7: Contagem de tipos de interacção – registos de observação de sessões das disciplinas de “Inglês” e de “Dramaturgia”.

³⁵ - Conforme noutros trabalhos havíamos já explorado (VAZ, 2003: 158), o conceito de “pedagogia do projecto” assenta, segundo a perspectiva de VASSILEFF (1991), no reconhecimento da proeminência da dimensão do poder na relação educativa, a qual se exprime no equilíbrio susceptível de se estabelecer entre, por um lado, o poder do projecto do aluno e, por outro, o poder do saber do professor. Se o projecto é aqui, ainda uma dimensão da formação dos alunos (não determinada por eles, mas determinada num contexto do próprio projecto educativo da escola), é a sua significativa explicitação enquanto “momento de profissionalidade” que parece proporcionar esta relação de equilíbrio.

Aquilo que de mais relevante nos é dado observar no presente quadro é um conjunto de sessões de formação nas quais a expressão da “Interacção Informal” é mais representativa no conjunto das 51 sessões observadas, tal se reportando a uma modalidade de trabalho – o trabalho de grupo – no qual o protagonismo dos alunos é mais autónomo. Valeria a pena, no entanto, analisar algumas especificidades verificadas:

- as sessões 24, 31 e 41 são as sessões da disciplina de “Dramaturgia” para a turma de “Interpretação” e as sessões 25, 32 e 42 são as sessões da mesma disciplina para a turma de “Realização Técnica/Plástica”;
- as primeiras sessões (24 e 25) são as sessões de apresentação do trabalho, aquilo que é pedido aos alunos que façam, o momento da compreensão da “encomenda”, da organização dos grupos de trabalho e do início do mesmo.

A turma de “Interpretação” evidencia uma relação mais familiar com os conteúdos da disciplina e, se é mais espalhafatosa na organização dos grupos, rapidamente inicia o trabalho numa lógica de interacção compósita (a dimensão mais referenciada no âmbito da Interacção Simétrica); a turma de “Realização Técnica/Plástica”, aparentemente menos à vontade com estes conteúdos, evidencia a relação de maior complexidade com os mesmos (“Interacção Informal”) e, por força dessa circunstância, um maior recurso à solicitação da professora (onde pontua a figura do aluno receptor);

- as segunda (31 e 32) e terceira sessões (41 e 42) apresentam distribuições semelhantes entre as duas turmas, evidenciando as primeiras uma sessão totalmente dedicada ao trabalho (nos planos da professora, o trabalho deveria ter sido concluído pelos alunos fora do contexto da aula mas, e como tal não se verificou, a professora teve de dedicar mais aulas ao trabalho de grupo), pontuando a “Interacção Informal” e as segundas a primeira aula de apresentação aos colegas do trabalho daquilo que cada grupo efectuou, uma aula onde pontua a “Interacção Formal”(Professor Emissor e Aluno Receptor).

As aulas 26, 35 e 36, igualmente apresentadas no gráfico, referem-se a aulas da disciplina de Inglês da turma de “Realização Técnica/Plástica” (aula 26 e 36) e da turma de “Interpretação”(aula 35). A modalidade de trabalho presente nestas aulas foi

igualmente o trabalho de grupo, pese embora em moldes diferentes do verificado na disciplina anteriormente referida (mais configurado enquanto trabalho de projecto). Com efeito, estas aulas decorreram na biblioteca da escola e, nesta fase do trabalho, tratava-se de iniciar uma pesquisa sobre um autor de teatro, a qual culminaria com uma “performance” pública na qual os alunos abordariam as suas especificidades formativas. O trabalho, pensado inicialmente como trabalho de pesquisa (*“(PE) Este tipo de trabalho inscreve-se, segundo a prof me disse antes da aula, num esforço para sair da aula mais tradicional e de entrar num tipo de aula que, por um lado, enfatize mais a importância da pesquisa e que resulte, por outro lado, num esforço de interdisciplinaridade, não necessariamente com outras disciplinas, mas com saberes adquiridos pelos alunos noutras disciplinas”*)(Sessão de Formação 26, em 04.11.08.)), organiza-se inicialmente como trabalho de pequeno grupo, tendendo, por opção dos alunos e negociação com a professora, a configurar um modelo de trabalho de todo o colectivo para um fim comum: *“(AE) Finalmente, um aluno (...) procura fazer uma síntese segundo a qual, este trabalho final colectivo decorrerá da pesquisa que cada um efectuou (“o grupo é um grupo todo de pesquisa para uma coisa só”, diz o aluno”*)(idem).

A prevalência, no caso destas aulas, da “Interacção Formal” e da “Interacção Simétrica” ilustra, deste modo, um vaivém entre a relação com o professor (o trabalho mais individualizado) e com os colegas (o trabalho mais colectivo), embora ainda aqui e, pese embora o número reduzido de sessões observadas, se possam distinguir as sessões do curso de “Realização Técnica/Plástica”(onde predomina, acessoriamente a dimensão da “Interacção Complementar”) e a sessão do curso de “Interpretação” (onde predomina, acessoriamente, a dimensão da “Interacção Informal”).

Globalmente, a análise deste quadro permite-nos inferir posturas susceptíveis de serem diferenciadas em função do curso respectivo; se a disciplina de “Dramaturgia” mais se aproxima da formação dos actores, tal não sucede necessariamente com a disciplina de “Inglês”, comum aos dois cursos. O que parece ser de realçar, pelo facto das similitudes observadas (já observadas no quadro anterior) é uma postura tendencialmente mais autonomizada dos alunos de “Interpretação” e uma postura tendencialmente mais “escolarizada” dos alunos de “Realização Técnica/Plástica”(onde prevalecem as dimensões da interacção mais determinadas pelo professor, nomeadamente “Interacção Formal” e “Interacção Complementar”).

Por último, e procurando deste modo “saturar”³⁶ as sessões de formação observadas, resta-nos a análise de um conjunto de situações dispersas cuja interpretação, por esse facto, será mais contingente, pese embora evidenciar ainda algumas das regularidades já observadas.

Sessão	2	3	5	19	43	44	49	50	51	Totais
Int. Formal	10	13	12	14	25	11	15	9	2	111
Int. Complementar	13	20	2	13	9	13	16	8	5	99
Int. Simétrica	14	13	10	5	2	14	29	11	7	105
Int. Informal	3	14	1	3	2	4	8	2	3	40
Totais	40	60	25	35	38	42	68	30	17	355

Quadro 8 : Contagem de tipos de interacção – registos de observação de sessões das disciplinas de “Voz”, de “Prática Teatral”, “Interpretação”, “História do Teatro” e “Projecto”.

Mas é, fundamentalmente a “exclusividade” destas sessões (isto é, sem dimensão comparativa possível) que requer uma análise caso a caso. Assim:

- a sessão de formação 2 é uma sessão da disciplina de “Voz” , disciplina da componente artística do curso de “Interpretação” no ano lectivo de 2003/04 (turma que é com mais frequência acompanhada no ano de 2004/05).

Esta sessão merece uma análise desdobrada, já que a sessão é composta por dois momentos distintos³⁷ (até espacialmente): um primeiro, que decorre numa sala de aula tradicional, no qual se fazem exercícios de ritmo; um segundo, que decorre numa sala de ensaios³⁸, no qual os alunos (em grupo) põem em prática exercícios de ritmo, por si encenados e fazem a sua apresentação. A distinção é importante já que, o primeiro momento ilustra uma predominância das “Interacção Formal” e “Interacção Complementar”(uma componente mais teórica da sessão, com um total de 16 em 23 momentos referenciados), enquanto que o segundo momento ilustra uma predominância da “Interacção Simétrica”(uma componente mais prática da sessão, na qual prevalece a “Interacção Simétrica” com 10 dos 17 momentos referenciados). Se tomarmos por referência o “grupo-turma”, podemos aproximar a primeira parte desta sessão da sessão

³⁶ - Por razões que parecerão claras – a ausência de diferenciação de protagonismos – e, pese embora a tenhamos considerado para efeitos da leitura global dos registos de observação das sessões de formação, não consideraremos, para efeito da análise, a sessão 48, sessão de trabalho autónomo na qual apenas interferem uma parte (diminuta) dos alunos de uma turma.

³⁷ - Sessão já analisada enquanto representativa do modelo de formação-desenvolvimento cíclica-espiralada.

³⁸ - O carácter “espartano” destas salas designa-lhes, logo de origem, uma funcionalidade muito assente numa actividade (fisicamente) intensiva por parte daqueles(as) que a ocupam.

19, sessão predominantemente teórica, embora da componente científica da formação desta turma; se tomarmos por referência o “professor”, podemos aproximar a primeira parte desta sessão da sessão 46, sessão teórica da disciplina de “Sonoplastia” da turma de “Realização Técnica”. Mas é a distribuição da relevância dos diferentes tipos de interacção que mais parece aproximar o “eixo professor” já que, entre a sessão em análise e a sessão 46, a constância dos valores é muito semelhante (8 e 7, respectivamente para a “Interacção Formal”, 8 e 9, respectivamente para a “Interacção Complementar”, 4 e 4, respectivamente para a “Interacção Simétrica” e 3 e 2, respectivamente para a “Interacção Informal”). Relativamente a esta parte da sessão, parece evidente imperar um “modo” de gestão da sessão de formação muito centrado no próprio formador e no tipo de conteúdos (e metodologias de trabalho) por si propostos (acresce que, embora se tratem de disciplinas diferentes dentro de cursos diferentes, o professor é a mesma pessoa).

Quanto à segunda parte da sessão, na qual impera a “Interacção Simétrica”, só encontraríamos paralelo na sessão 51, sessão de “Projecto” do 3º ano, projecto de grande protagonismo por parte dos alunos, ainda que extensível aos 3 cursos (2 e 2, respectivamente para a “Interacção Formal”, 5 e 5, respectivamente para a “Interacção Complementar”, 10 e 7, respectivamente para a “Interacção Simétrica” e 0 e 3, respectivamente para a “Interacção Informal”). Relativamente a esta parte da sessão, a proximidade com um trabalho muito autonomizado por parte dos alunos parece sobressair em termos de relevância porque, esta autonomização é intencionalizada sob o ponto de vista da direcção imprimida à sessão;

- as sessões de formação 3, 43 e 44 são sessões de “Prática Teatral”, comprometidas designadamente com aspectos da gestão de uma companhia de teatro.

Estabelecem-se, no entanto, algumas diferenças relativamente às mesmas, visto ser a sessão 3 observada no ano lectivo 2003/2004 (estando presentes os 3º anos dos 3 cursos) e as sessões 43 e 44 no ano lectivo de 2004/2005, respectivamente com a turma de “Realização Técnica/Plástica” e com a turma de “Interpretação”, ambas do 3º ano. Por outro lado, a sessão 3 é assegurada por uma docente, profissional da companhia de teatro que partilha o espaço (bem como a identidade institucional) com a escola, é organizada segundo a lógica de uma sessão de formação normal, enquanto que as sessões 43 e 44 são asseguradas por um profissional de teatro proveniente de outra companhia e organizadas sob a forma de seminário.

A característica mais determinante destas sessões é o discutir aspectos do exercício profissional e, nomeadamente, aqueles que melhor espelham algumas “agruras” das profissões: *“(AE) Nesta situação, o processo de aprendizagem parece muito determinado por apreensões dos alunos relativamente à sua situação futura. As questões que se colocam são mais a procura de compreensão de determinadas situações profissionais, recorrendo à experiência (profissional) da prof”* (Sessão de Formação 3, em 03.11.14.), situação que explica igualmente uma predominância da “Interacção Complementar”. Por outro lado, para a elevada representatividade da “Interacção Informal” (é, em termos absolutos o valor mais elevado para este tipo de interacção) em muito contribui a junção dos três cursos, evidenciando-se no contexto de aula uma rivalidade que normalmente só se manifesta intergrupos.

As sessões 43 e 44 evidenciam a própria natureza do formato da sessão (um seminário assegurado por um convidado), embora não deixem de reflectir diferenças já observadas noutras disciplinas, quer se trate da turma de “Realização Técnica/Plástica” (onde pontua a “Interacção Formal”) ou da turma de “Interpretação” a qual, mesmo face a um tema aparentemente pouco “apetecível” mantém níveis de participação elevados: *“(AE) Embora se admita a “aridez” da aula para estes alunos, a sua atitude interpelativa (...) mantém-se presente. (...) As dúvidas colocadas por estes alunos advêm das suas práticas e, sobretudo, do ponto de vista a partir do qual olham a produção teatral. (...) Os alunos são inventivos, colocam questões ou cenários apropriados que possam ocorrer”*. (Sessão de formação 44, em 04.12.10.). Daqui decorre uma forte representatividade, por parte desta turma, da “Interacção Complementar” (um protagonismo do professor muito condicionado à elevada participação dos alunos) e da “Interacção Simétrica” (o próprio protagonismo dos alunos, levantando questões atinentes com uma postura pro-profissional);

- a sessão de formação 5 é uma sessão da disciplina de “Interpretação” do 1º ano do curso de “Interpretação”, no ano lectivo de 2003/2004.

Ocorre sensivelmente dois meses após o início do curso destes alunos e é predominantemente uma aula de exercício, de relaxamento, de controlo da respiração (apenas na sua parte final o professor propõe uma encenação a executar pelos alunos). A sessão, cujo decurso é feito em silêncio quase absoluto, evidencia uma forte assimilação e coordenação dos exercícios por parte dos alunos, numa primeira parte exercícios individualizados (daí a relevância da “Interacção Formal”) e, numa segunda parte, de

exercícios realizados a pares, os quais implicam uma coordenação com os ritmos do parceiro (daí a relevância da “Interacção Simétrica”);

- a sessão de formação 19, a que já nos reportamos anteriormente, é uma sessão da disciplina de “História do Teatro” da componente científica do curso de “Interpretação”.

É uma disciplina muito apreciada pelos alunos (de acordo com os seus testemunhos nas entrevistas), quer pelos conteúdos que aborda (sob o ponto de vista de uma cultura teatral, a que atribuem grande importância), quer sobretudo pelo modo como é leccionada. Ao contrastarmos esta sessão com a primeira parte da sessão 2, na qual evidenciávamos um modelo de trabalho muito próprio por parte do formador (trata-se da mesma turma, a frequentar o 2º ano no ano lectivo de 2003/2004), não podemos deixar de constatar aqui, porventura o melhor exemplo de uma disciplina teórica, na qual, no entanto, a directividade não resulta tanto (como no caso da sessão 2) de um “estilo pessoal”, mas sobretudo da natureza dos próprios conteúdos trabalhados (circunstância decorrente, porventura da inscrição da disciplina na componente científica);

- por último, as sessões 49, 50 e 51 são sessões do trabalho de “Projecto” (já anteriormente caracterizado), as quais evidenciam um forte protagonismo por parte dos alunos.

Há, contudo, uma ligeira diferença da representatividade da “Interacção Simétrica” entre a sessão 49 e as sessões 50 e 51, tal decorrendo da primeira se reportar apenas à turma de “Realização Técnica/Plástica”(a preparação do palco – a iluminação, o som, os cenários) e as segundas ao conjunto das turmas e à realização já de ensaios da peça (mais acompanhadas e monitorizadas pelo “Director de Cena”- um aluno de “Realização Técnica” – e pelo próprio Encenador).

Embora tratemos aqui, à imagem do “Projecto Zero” , de uma situação de “projecto”, é o seu carácter terminal (o último projecto antes da PAP) que lhe confere as especificidades aqui identificadas: “(PR) *Deixa-os fazer a instalação (dos cenários), depois eles vão perceber*”, diz o encenador”; “(IR) *O prof de luminotecnica conversa com os alunos em torno da instalação da luz, “você é que têm de ver isso, a proposta é vossa”, reiterando a ideia de que isto se trata de um processo de aprendizagem, mas responsabilizando, dando ênfase à importância de um grande profissionalismo por parte dos alunos*”(Sessão de Formação 49, em 05.01.24.), eis exemplos do teor da relação de aprendizagem presente neste “projecto”, uma relação à dissemelhança do

“projecto zero” onde a coabitação das interacções complementar e simétrica é substituída pela prevalência da “Interacção Simétrica”, protagonismo dos alunos em termos individuais e em termos de organização do seu trabalho.

Globalmente, um dos dados que se afigura relevante no conjunto de sessões assistidas é a baixa representatividade, independentemente das turmas, dos cursos ou dos anos lectivos, da dimensão da “Interacção Informal”(12,7% das referências). A análise de conteúdo das referências aí inscritas permitirá aferir a sua caracterização, no entanto, e pesem embora algumas situações diversas, esta categoria concentra-se de um modo previsível nos momentos iniciais e finais das sessões, mas também num conjunto de momentos de “quebra” da dinâmica formativa³⁹, os quais, ao se evidenciarem, estabelecem eles próprios “sub-momentos” iniciais e finais das sessões, criando diferentes “andamentos” nas sessões de formação, momentos em que prevalecem situações de informalidade caracterizadas pela transição entre dois extremos (admitiríamos assim, em média que, e considerando que todos os tempos lectivos se organizam nesta escola em períodos de 90’, cerca de 11’ seriam dedicados ao início e encerramento das sessões, o que permitia pressupor um “tempo útil” de aula próximo dos 80’).

Da análise dos dados globais, importa ainda salientar a menor representatividade da “Interacção Complementar”(25,6%) face às “Interacção Formal” (31,2%) e “Interacção Simétrica”(30,5%). Embora os valores não sejam substancialmente diferentes, importa salientar que, na primeira, a menor representatividade da “Interacção Recentrada”(12,5%, a categoria menos referida), normalmente protagonizada pelo professor e tendente a recentrar a temática da aula (e, nesse sentido, a reposição da ordem), parece reflectir um clima de participação e centração no trabalho, por parte dos alunos, relativamente elevado. Parece-nos possível afirmá-lo em virtude do espaço deixado à intervenção dos alunos ser elevado (recordamos que, na “Interacção Simétrica” é a categoria do “Aluno Emissor” que é a mais importante – 17,6% - sendo, aliás a categoria mais importante de todas) e de se destacarem das outras dimensões, justamente as categorias de “Aluno Emissor” e “Professor Emissor”(da “Interacção Formal”).

³⁹ - Conforme explicitado com maior pormenor no ponto 5.7..

Nesta perspectiva, é esta aparente prevalência de estatutos simétricos entre professor e alunos que reforça a argumentação que anteriormente avançamos, assente num equilíbrio entre o “saber” do professor e o “projecto” do aluno. E é este tipo de relação educativa que parece definir aquilo que DUBAR (2000: 184) designa por “aprendizagem experiencial”, a qual pressupõe “uma relação específica com o saber, a qual compromete a subjectividade e se apoia em actividades significantes”. Não são aqui estranhas as distinções estabelecidas entre o curso de “Interpretação” e os cursos de “Realização Técnica/Plástica” ou, dito de outro modo, a aparente opção pelo primeiro muito ancorada (de acordo com os testemunhos dos alunos) em experiências prévias nas artes do espectáculo ou mesmo, segundo alguns, em algo como um chamamento, uma vocação. Com efeito, ainda segundo DUBAR (id: 185), “apenas os alunos que já desenvolvem uma *paixão pessoal* ou uma curiosidade intelectual por uma matéria, ligando-a, por exemplo, a uma prática social ou a um *projecto pessoal*, podem fazer uma aprendizagem experiencial de um trabalho intelectual (estar «motivado», ou seja dar um sentido subjectivo)”⁴⁰.

Parece evidenciar-se, por outro lado, particularmente no caso destes alunos (do curso de “Interpretação”), uma relação com a aprendizagem fortemente determinada por uma convicção pessoal relativamente àquilo que se quer fazer na vida (algo que constataremos na análise das entrevistas efectuadas aos mesmos), razão pela qual falaríamos, por oposição a uma relação instrumental com os saberes escolares, expressa pela noção de «ofício do aluno», de uma relação expressiva com os saberes escolares, definindo deste modo o «trabalho do aprendiz» (BAUTIER; ROCHEX, 1997: 105-122).

Chegamos assim, a um segundo conceito proposto por DUBAR (id: 186), o de “identidade reflexiva”, a qual “não se constrói no vácuo, mas necessita de experiências relacionais que se constituam, por um lado, em oportunidades e, por outro lado, em desafios”. É, com efeito, este tipo de relação educativa que parece ser aqui identificada, uma relação a qual, “ao obrigar os parceiros educativos a compreender, analisar e negociar, [permite encarar] os conflitos escolares como fontes de uma dupla evolução positiva: dos alunos no sentido de uma identidade reflexiva e dos adultos no sentido do «novo» modelo”(ibid).

Mostrou-nos a análise dos dados uma relativa diferença de eclectismo no processo de formação, consoante nos referíssemos aos futuros actores ou aos futuros

⁴⁰ - Itálicos da responsabilidade do autor.

técnicos, um eclectismo não estritamente associado a pessoas individuais, um eclectismo em certa medida associado à especificidade de uma formação naquilo que ela encerra enquanto projecção de uma profissionalidade. É deste modo que, quando nos reportamos ao modelo de formação-desenvolvimento, identificamos mais frequentemente os técnicos com as suas configurações linear e cíclica e identificamos mais os actores com as suas configurações cíclica-espiralada e espiralada; é deste modo ainda que, quando nos reportamos ao modelo de formação-libertação/reestruturação, identificamos mais os técnicos com os “acontecimentos” induzidos pela estratégia do professor, identificamos mais os actores com os “acontecimentos” assentes na interacção entre pares e com os “acontecimentos” de carácter espontâneo. Este dado parece tão mais fiável quanto, e considerando que muitos dos professores são comuns e que, como vimos, têm práticas não muito diferenciadas entre os cursos (exceptuando alguns exemplos como parece ser o da disciplina de “Português”), ele se expressa já no nível da formação, não de uma forma muito individualizada, mas enquanto consciencialização da especificidade da sua futura profissionalidade.

É sabido que os cursos de “Realização Técnica/Plástica” funcionam para alguns alunos (cerca de um terço) como segunda oportunidade, após terem sido eliminados no concurso ao curso de “Interpretação”; é igualmente sabido existir uma “rivalidade” entre os cursos, mais manifesta por parte dos alunos de “Realização Técnica/Plástica” face aos alunos de “Interpretação” do que o inverso (e, provavelmente mais protagonizado por aqueles que não acederam a este curso). As diferenças constatadas poderiam assim, ser mesmo decorrentes do conteúdo das formações e, nesse sentido, estar inscritas na própria estruturação (e relação) das (entre as) profissões a que dão acesso.

Avancemos entretanto para a análise de conteúdo das diferentes referências categoriais identificadas, o que nos permitirá provavelmente aprofundar esta questão.

4. A interpretação da análise dos dados da observação segundo uma perspectiva sincrónica: os movimentos pedagógicos e os tipos de significados identificados por referência categorial

Ao abordar a análise de conteúdo das referências categoriais, procuramos identificar “modelos”, já testados noutros contextos e investigações (bem como noutras

áreas disciplinares) que nos pudessem auxiliar na árdua tarefa de categorizar perto de 1900 unidades de discurso, mas que, simultaneamente observassem a circunstância de estas unidades de discurso não resultarem de um “discurso directo”, antes de um discurso indirecto, isto é, aquele que o observador regista sobre a realidade observada. Não é demais insistir que, numa abordagem fenomenológica de uma sessão de formação determinada, e ainda que se identifiquem os diferentes protagonismos que ao longo da mesma ocorrem, a percepção de um forte simbolismo em torno da estrutura relacional⁴¹, enquanto estruturante da própria construção de significação, não obstaculizando a natureza primeira que proporciona a criação da situação de formação – a aprendizagem ou, mais genericamente, a partilha de saberes (uns mais estruturados pelo cultivo teórico, outros mais estruturados pela apreensão vivida) – concorre, ao menos, com ela⁴².

Recorremos, em todo o caso, à consulta de um conjunto de trabalhos (PEDRO, 1982; CASTRO, 1991; SOUSA, 1993) do campo da análise linguística e socio-linguística, reconhecendo embora a imperatividade nestes da noção de interacção centrada no acto de comunicação ou, mais especificamente, no conteúdo da própria comunicação. Sendo trabalhos nos quais a análise da interacção se centra no discurso dos participantes (pelo recurso a meios de registo nos quais a fidelidade do discurso é imperativa) a importância do *locus* da locução, embora possa apreender (por auxílio da observação) igualmente “silêncios”(a linguagem não verbal), enquadra-os segundo a significatividade da comunicação por relação com uma dimensão conteudística estruturante. Ora, a abordagem fenomenológica que aqui traçamos toma o conteúdo na estrita medida em que o mesmo apoia a compreensão da interacção, mas não procura (porque os recursos seleccionados no trabalho de campo, em todo o caso não o

⁴¹ - Littlejohn (1982: 370) refere-se, a este propósito, realçando as dimensões da comunicação interpessoal, ao seu carácter envolvente de “estabelecimento e manutenção de relações”. Segundo este autor, “a comunicação em nível interpessoal envolve uma relação pessoal entre comunicadores, e as mensagens de conteúdo entre pessoas são necessariamente sustentadas por mensagens de relacionamento”. Na quadro desta análise, a comunicação interpessoal “ocorre no contexto da interacção face-a-face. Consiste em eventos de comunicação oral e directa” (id: 205), situação susceptível de ser apropriada pelo processo de comunicação presente nas sessões de observação efectuadas nesta escola porque essas mesmas relações parecem derivar menos de uma estrutura fortemente hierarquizada e mais de uma estrutura de equilíbrio entre protagonismos, que concede ao aluno uma dimensão locutória relevante, susceptível de ser equacionada ao nível das relações interpessoais.

⁴² - Se Domingos et al (1985: 281) consideram, no desenvolvimento dos trabalhos de Bernstein, a *transmissão-aquisição* como “a prática especializada de comunicação (...) que constitui o aspecto distintivo da actividade central da escola”, são ainda estas autoras que, noutro ponto da sua obra (id: 51) definem a aprendizagem como “aquilo que social, intelectual e emocionalmente é significativo e relevante”. Ora, é este mesmo contexto de produção de significação que, para garantir uma relevância enquanto aquisição, pressuporá uma dimensão relacional importante, que implique a sua relevância igualmente enquanto transmissão.

permitiriam) estruturar a interacção em função, primordialmente das trocas linguísticas que se operam.

Numa segunda fase, o recurso a um trabalho no campo da sociologia da educação (DOMINGOS et al: 1985), em torno da teoria de Bernstein, afigura-se um precioso referencial conceptual para a compreensão do discurso emanante dos registos de observação, antes mesmo de avançar para a sua análise e interpretação. Com efeito, a circunstância de se começar a revelar importante o papel de um terceiro protagonista na própria situação de aprendizagem – identificando o professor e os alunos como os protagonistas “directos” da relação de aprendizagem, este terceiro protagonista seria corporizado pela própria “instituição”⁴³ – remete-nos para uma reflexão em torno da distinção efectuada por Bernstein (in Domingos et al, 1985: 281-326) entre o conhecimento reproduzido e o conhecimento produzido, ou ainda, entre o pensável e o impensável. Na análise das “regras de distribuição” inerentes ao *aparelho pedagógico*⁴⁴, as autoras remetem o conhecimento produzido para a esfera dos estratos superiores do sistema educacional, mais ligados à produção do discurso, e o conhecimento reproduzido para estratos mais baixos deste sistema, aqueles previsivelmente encontrados no interior da sala de aula. Ora, na medida em que, neste subsistema de ensino (profissional), a regulação pedagógica, embora emanante do topo, é articulada (na base, isto é, nos contextos da produção da aprendizagem) com uma regulação especializada a partir das especificidades das actividades profissionais objecto de aprendizagem, é discutível, ao menos, a possibilidade de esta regulação especializada introduzir especificidades na própria regulação pedagógica, especificidades que não são transferíveis para um outro qualquer contexto, mas que resultam da própria cultura institucional e sobre esta se operam. E é a circunstância de fazer parte desta cultura a “cultura de projecto”(cultura definida pela própria natureza da actividade artística, na qual, “nas [suas] formas mais valorizadas (...), os meios de criatividade não podem ser mobilizados a não ser ao preço de uma dissolução parcial das rotinas: a implicação, a intensidade do esforço, a motivação e a reflexividade só podem ser colocadas ao serviço de um tal processo de trabalho na medida em que este se mantém, em grande parte,

⁴³ - a instituição é aqui o seu “projecto”, o qual é definido pela sua especialização profissional nas artes do espectáculo, e o qual não se desvincula de um “discurso”, discurso relacionado com o poder, discurso enquanto “gramática geral de regulação de textos, estando as relações de poder, que lhe são intrínsecas, presentes nas relações sociais através das quais todo o discurso é realizado” (Domingos et al, id: 284).

⁴⁴ - aquele que, “ao estabelecer a ligação entre o poder, o conhecimento e a consciência, funciona como um regulador simbólico para o posicionamento da consciência e para a especialização dos sujeitos” (Domingos et al, id: 285).

imprevisível e neste sentido portador de novidade”(MENGER, 2005: 42)) que parece introduzir no próprio espaço pedagógico (e, por decorrência, no seu discurso) uma aproximação da dimensão da produção do conhecimento legítimo (institucionalizando o impensável), para além daquela que já o caracteriza, isto é, a dimensão da reprodução desse conhecimento (institucionalizando o pensável).

É nesta medida que a abordagem ao trabalho de Bernstein se nos afigura pertinente, ao problematizar o trabalho escolar para além da estrita relação dos seus protagonistas, bem como da dimensão do “universal conteúdo” das suas práticas⁴⁵.

De acordo com a “ordem” das referências categoriais, conforme descritas no Quadro 2 – “Descrição conteudística das categorias de primeira ordem (Referências Categoriais), de acordo com o parâmetro “protagonismo do discurso” – serão as mesmas de seguida apresentadas, sendo explicitado, de um modo geral, o modo de categorização das unidades de discurso e, de um modo específico, o processo de interpretação que, sobre o mesmo é efectuado.

A prévia categorização, de acordo com o parâmetro “protagonismo do discurso”, permitiu-nos identificar já, no contexto das sessões de formação, a predominância relativa de cada uma daquelas categorias, deste modo diferenciando as sessões segundo modelações distintas. Se é verdade que, ao operarmos uma análise transversal a todas as sessões, elegendo como denominador da análise o modo de protagonismo dominante, corremos o risco de perder a sequencialidade de cada sessão, é pelo teor qualitativo de cada referência categorial (sobre todas as sessões analisadas) que procuramos aqui compreender a especificidade dos discursos/situações analisadas⁴⁶.

É, por este facto, que admitimos ainda assim recorrer a modelos de categorização das unidades de discurso, utilizados para a caracterização das sessões no

⁴⁵ - Aquilo que, na situação observada se afigura distintivo, é a concorrência simultânea de um espaço escolar – de aprendizagem – e de um espaço profissional, e aquilo que daqui parece resultar não é propriamente a transmissão ou reconfiguração de um espaço de produção num espaço pedagógico mas, inversamente, a procura de uma coerência do espaço pedagógico em função de um espaço de produção que lhe é concorrente, que problematiza a sua própria pertinência pedagógica. E a esta situação não será estranha a existência concomitante da escola e da companhia de teatro; a fusão das duas, ao respeitar superiores orientações pedagógicas, procura legitimá-las por intermédio de um discurso e de uma prática que se inscreve no contexto de produção da própria companhia teatral.

⁴⁶ - Ressalva-se, em todo o caso, que a categorização de cada unidade de análise, quando já analisada transversalmente em função da figura de “protagonismo do discurso”, não deixa de observar, para a sua correcta classificação, a sucessão imediatamente anterior e/ou posterior à unidade de análise em apreço. É assim que, uma resposta de um aluno – “É um acto inconsciente” (Sessão de Formação 7, em 03.12.03) – resposta enquadrada no protagonismo AR (Aluno-Receptor) só é susceptível de ser categorizada em função do discurso imediatamente anterior (neste caso, do protagonismo do PR), que lhe deu origem.

seu todo, pese embora admitir a sua complementaridade em função das situações analisadas. Esta estratégia permitir-nos-á, porventura, contrastar a análise aqui efectuada com análises produzidas noutros contextos.

Recorremos, pelo facto, ao modelo proposto por Bellack, posteriormente desenvolvido por Lundgren e Gustaffson (in PEDRO, 1982; CASTRO, 1991), adoptado para a classificação da estrutura da linguagem na aula. Como anteriormente referimos, o recurso estrito à observação não permitiu (nem essa era a intenção) uma transcrição exaustiva dos conteúdos trocados entre os agentes, situação que só se verifica como reforço da compreensão da natureza da interacção em jogo. Pegamos pois, num modelo, reconhecendo a sua aplicabilidade apenas parcial à análise aqui efectuada (e, pelo facto, à sua complementarização por categorias de análise que se afigurem pertinentes). O modelo descreve assim, dois tipos de entrada da análise:

- uma entrada a partir dos principais movimentos pedagógicos, que Bellack define do seguinte modo:

- 1 – Movimentos de estruturação (STR) – organizam o contexto para actuação subsequente, por começarem ou continuarem uma interacção entre os alunos e o professor;
- 2 – Movimentos de solicitação (SOL) – destinam-se a provocar uma resposta verbal ou física, ou a encorajar aqueles a quem se destinam a prestar atenção a alguma coisa;
- 3 – Movimentos de resposta (RES) – implicam um relacionamento recíproco com movimentos de solicitação e ocorrem em relação a eles;
- 4 – Movimentos de reacção (REA) – servem para modificar e/ou avaliar o que já foi dito (PEDRO, id: 45);

- uma entrada a partir daquilo que professores e alunos comunicam, revelando quatro tipos diferentes de significados:

- 1 – significados substantivos referentes ao assunto da aula (SS);
- 2 – significados lógico-substantivos referentes aos processos cognitivos envolvidos no tratamento da matéria, tais como definir, interpretar, explicar, constatar, dar opiniões e justificar (SLS);
- 3 – significados instrucionais relativos a tarefas, materiais e procedimentos de rotina na aula, que fazem parte do processo instrucional (SI);
- 4 – significados lógico-instrucionais referentes a processos verbais didácticos distintos (tais como os que estão envolvidos na avaliação negativa

e positiva, na explanação e apresentação de directrizes (SLI) (PEDRO, id: 46).

É a partir desta dupla entrada – o movimento pedagógico e o significado transmitido – que, todos os cruzamentos admitidos (num total de 16 como limite máximo, vide ANEXO VIII), procuramos construir a estrutura de significação na própria situação de formação.

Identificamos, deste modo, as seguintes combinações:

	MP	TS	Descrição caracterizadora da associação MP e TS
1	STR	SS	Interacção centrada na estruturação de conteúdos substantivos objecto da aprendizagem
2	STR	SLS	Interacção centrada na estruturação de processos cognitivos a mobilizar para a aprendizagem
3	STR	SI	Interacção centrada na estruturação de instruções sobre tarefas, procedimentos favorecedores da aprendizagem
4	STR	SLI	Interacção centrada na estruturação de processos "didácticos" favorecedores da compreensão das instruções
5	SOL	SS	Interacção centrada na solicitação de conteúdos substantivos objecto da aprendizagem
6	SOL	SLS	Interacção centrada na solicitação de processos cognitivos a mobilizar para a aprendizagem
7	SOL	SI	Interacção centrada na solicitação de instruções sobre tarefas, procedimentos favorecedores da aprendizagem
8	SOL	SLI	Interacção centrada na solicitação de processos "didácticos" favorecedores da compreensão das instruções
9	RES	SS	Interacção centrada na resposta a partir de conteúdos substantivos objecto da aprendizagem
10	RES	SLS	Interacção centrada na resposta a processos cognitivos mobilizados para a aprendizagem
11	RES	SI	Interacção centrada na resposta a instruções sobre tarefas, procedimentos favorecedores da aprendizagem
12	RES	SLI	Interacção centrada na resposta a processos "didácticos" favorecedores da compreensão das instruções
13	REA	SS	Interacção centrada na reacção a conteúdos substantivos objecto da aprendizagem
14	REA	SLS	Interacção centrada na reacção a processos cognitivos mobilizados para a aprendizagem
15	REA	SI	Interacção centrada na reacção a instruções sobre tarefas, procedimentos favorecedores da aprendizagem
16	REA	SLI	Interacção centrada na reacção a processos "didácticos" favorecedores da compreensão das instruções

Quadro 9: Combinações estruturadoras da relação de interacção na aprendizagem, segundo os modos pedagógicos accionados e os tipos de significado privilegiados

Poderemos, entretanto, admitir a necessidade de diferenciação dos significados lógico-substantivos em função dos processos cognitivos, daqui resultando outras aberturas susceptíveis de se justificarem no modelo de análise construído. Com efeito, aos processos cognitivos definidos pelo autor – interpretação, explanação, justificação,

constatação e opinião – pareceriam associar-se, a partir da sequência das referências discursivas, outros tantos como “associação/sugestão”, “articulação”, “distinção/definição”, “argumentação” e “simulação”⁴⁷. Desenvolveremos mais tarde a “pertinência” destes processos cognitivos acrescentados, entendendo, no entanto, e desde já, que os mesmos parecem resultar fundamentalmente da análise das situações observadas em situações de formação em Prática Teatral.

É este vaivém entre, por um lado, a significatividade dos dados empíricos e, por outro lado, um modelo de análise o qual, mais do que resolutivo da análise a efectuar, procura ser uma entrada de análise que organize e sistematize a própria análise, admitindo, pelo facto, a sua complementarização, que aqui exploramos.

4.1. PE – “É preciso falar como na vida para fazer teatro!”

Estando posicionados no registo de “interacção formal”, sobre o protagonismo para o qual definimos o grau de ordem máxima – centrado na figura do professor-emissor – parece coerente a relevância significativa do modo pedagógico de “Estruturação” (STR) (54,6% das situações), bem como, sob o ponto de vista do tipo de significado, da maior predominância do “Significado Substantivo” (SS) (36,1% das situações), logo secundado pelo “Significado Lógico-Substantivo” (SLS) (26,6% das situações), isto é, a predominância dos conteúdos e dos processos cognitivos accionados.

É, no entanto, a combinação destas duas entradas de análise que melhor ilustra as especificidades da figura do PE. Assim, e atendendo ao Quadro 9, podemos adiantar as seguintes conclusões:

⁴⁷ - É no decurso da própria aplicação desta “grelha de análise” às unidades de discurso analisadas que vamos dando conta das suas limitações, desde logo no que se refere a dimensões mais emotivas, sentimentais que ocorrem no acto educativo, sem que a sua ocorrência seja necessariamente acessória ao próprio acto educativo. Explorando centralmente a dimensão comunicacional da interacção, a “qualidade” dos actos relacionais – sob o ponto de vista da sua maior ou menor intensidade, cumplicidade – particularmente numa formação com estas características, não pode ser escamoteada. A identificação de outros processos cognitivos, para além daqueles que são propostos pelo modelo de Bellack visam superar o excesso de racionalidade que parece ter assistido à construção deste modelo.

Modo Pedagógico	Tipo de Significado	SS	SLS	SI	SLI	Totais
STR		64 37,4% 56,6%	40 23,4% 54,0%	41 24,0% 58,6%	26 15,2% 46,4%	171 100% 54,6%
SOL		13 33,3% 11,5%	9 23,1% 12,2%	13 33,3% 18,6%	4 10,3% 7,1%	39 100% 12,5%
RES		12 42,8% 10,6%	8 28,6% 10,8%	6 21,4% 8,6%	2 7,2% 3,6%	28 100% 8,9%
REA		24 32,0% 21,2%	17 22,7% 23,0%	10 13,3% 14,2%	24 32,0% 42,9%	75 100% 24,0%
Totais		113 36,1% 100%	74 26,6% 100%	70 22,4% 100%	56 17,9% 100%	313 100% 100%

Quadro 10: Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos do “Professor-Emissor”.

- em termos relativos, a maior representatividade do cruzamento entre MP e TS, para as situações de MP (considerando os valores parciais para TS superiores ao valor absoluto)⁴⁸, situa-se nos campos do significado substantivo e do significado instrucional, isto no que se refere ao modo pedagógico de STR. É ainda de salientar, nesta articulação, a relativa importância do tipo de significado lógico-instrucional quando articulado com o modo pedagógico de Reacção (REA).

A referência categorial do PE parece evidenciar, de um modo claro, a predominância do modo pedagógico de estruturação nas diferentes sessões, a qual é feita sobretudo em função da transmissão de conteúdos, quer conteúdos substantivos (conteúdos programáticos), quer conteúdos adjectivos (modos de execução). A relativa importância do modo pedagógico de REA, ao articular-se com o tipo de significado lógico-instrucional, revela como veremos, a dimensão das directrizes, do papel da avaliação entendido na interacção e não estritamente como processo final. Convém, no entanto, distinguir a especificidade deste modo pedagógico e dos tipos de significado predominantes em função da tipologia de aulas (quer se trate de aulas das componentes sociocultural, científica ou artística⁴⁹), bem como dos cursos (Interpretação, Realização Técnica e Realização Plástica).

⁴⁸ - situação igualmente representativa, se considerarmos os valores de TS, considerando os valores parciais para MP superiores ao valor absoluto.

⁴⁹ - Isolamos, nesta subdivisão, as sessões da componente “projecto” pelas especificidades de que se reveste, face à noção de “produção”, bem como à sua importância na alternância caracterizadora do próprio processo formativo.

Se considerarmos as sessões onde a relevância da figura do PE é mais significativa (sessões nas quais a percentagem de referências PE é superior à média das mesmas sobre o total de referências) e, dentro destas, aquelas onde são mais significativas as combinações STR/SS, STR/SI e REA/SLI, podemos melhor caracterizar esta referência categorial. Assim:

- a combinação STR/SS é mais relevante nas sessões 8, 9 e 10 (primeiras sessões do trabalho de “Projecto”), sessão 19 (sessão da disciplina científica de “História do Teatro”), sessão 43 (sessão de seminário da disciplina de “Prática Teatral”) e sessão 45 (sessão da disciplina prática de “Oficina de Som”). As sessões 8, 9, 10 e 19 são sessões com o curso de “Interpretação” (embora de anos diferentes), a sessão 43 é uma sessão com os cursos de Realização Técnica/Plástica e a sessão 45 é uma sessão com a turma de “Realização Técnica”.

Caracterizando mais especificamente cada uma destas sessões, verificamos que as sessões 8, 9 e 10 são sessões nas quais estão presentes, quer a explicitação do trabalho a desenvolver – “*O prof começa por dar conta dos objectivos do projecto (...). Prevê-se que o trabalho tenha também valências musicais, (...). A primeira semana será mais de encontrar as situações, para que na segunda semana se concretizem e para que na terceira semana se ensaie, se faça uma apresentação. (...) Está também aqui muito presente uma «viagem» pela produção poética portuguesa, interessante sob o ponto de vista de uma aprendizagem da história da literatura portuguesa*”(Sessão 8, em 04.02.02.), quer o modo de realização – “*Ensaia-se o «ó-ró-ró», poema musicado que retrata um conto a uma criança. Esta é uma das dimensões, a música, o cantar. São ensaios, rapazes e raparigas são colocados em locais distintos, um par está no meio e lerá primeiro o texto. (...) Regressam pormenores: as pausas do texto, a dicção clara, finalmente o sentimento («outra capa», segundo o prof), aquilo que subtilmente o texto transmite (as suas intencionalidades)*”(Sessão 9, em 04.02.03.), quer ainda a fundamentação teórica da execução – “*As entoações, o «desenho» das frases, das palavras, aqui não é desejado, visto que as palavras falam por si. (...) O prof fez um esquema no quadro relativo à curva tonal (x), função das variáveis altura (A) (baixo ou alto como sinónimo na voz de graves ou agudos) e do tempo (T). (...) Quando se «desenha» o texto, altera-se a variável altura, quando se «ritma» o texto, altera-se a variável tempo*”(Sessão 10, em 04.02.04.).

Identificamos um processo semelhante na sessão 45 (aliás, ambas sessões da componente artística/tecnológica), na qual se prepara a trilha sonora de um espectáculo, onde estão igualmente presentes as dimensões de explicitação do trabalho a desenvolver – “«*Um espectáculo realista é extremamente complicado de fazer porque todos os sons terão de ser reconhecidos pela plateia, caso contrário não funciona*», diz o prof”- bem como do modo de realização – “«*Havendo intervalo, temos de pensar como o vamos fazer*», diz o prof, «*como vamos fechar a primeira parte. (...) «A última cena representa um problema porque é o final*», diz o prof”(Sessão 45, em 05.01.04.).

No que se refere à sessão 19, sessão eminentemente teórica, são os significados substantivos que estruturam a própria sessão. Não há aqui uma relação imediata com a acção, há uma procura de compreensão da acção a partir da sua história: “«*Não há público para o teatro, não há gosto público para o teatro*», diz o prof. (...) «*Temos uma tradição poética, mas não necessariamente uma tradição dramática*», diz o prof. (...) *Este autor (Ibsen) aparece «num período importante de transição de ideias», acrescentando o prof, período que de algum modo vivemos também hoje: «as ideias são novas, mas as pessoas ainda não as conseguem pôr em prática*”(Sessão 19, em 04.03.03.).

Por último, no que se refere à sessão 43, é o próprio modelo da sessão (seminário) que a configura enquanto modelada por conteúdos e processos. Explora os antagonismos aparentes entre a racionalidade da criação e da produção, isto é, entre a liberdade expressiva da primeira e as contingências espaciais, temporais, logísticas da segunda: “«*Começamos a produção pela programação*», diz o prof. (...) «*Feita a programação, é preciso tratar da orçamentação*», diz o prof. (...) *Acentua a importância dos públicos para estruturar a própria programação. (...) São especificidades diversas condicionadas pelo próprio exercício de gestão e contabilização de despesas. (...) «Organizar a contabilidade e o controlo de gestão é responsabilidade da Produção*», diz o prof”(Sessão 43, em 04.12.10.). Como na sessão anterior, também não há aqui uma relação imediata com a acção mas, contrariamente àquela, não é uma dimensão histórica que vinga aqui na fundamentação da compreensão, mas sobretudo uma dimensão experiencial (esta disciplina inscreve-se nas componentes artísticas/tecnológicas dos cursos).

Realçam-se, para esta combinação STR/SS, uma aparente prevalência de sessões nas disciplinas artísticas/tecnológicas e de trabalho de projecto, bem como científicas,

incidindo aparentemente com maior prevalência em sessões com o curso de Interpretação;

- a combinação STR/SI é mais relevante na sessão 24 (sessão da disciplina científica de Dramaturgia), na sessão 26 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Inglês) e nas sessões 27 e 33 (sessões da componente sociocultural, disciplina de Português). A sessão 24 é uma sessão com o curso de Interpretação e as sessões 26, 27 e 33 são sessões com os cursos de Realização Técnica/Plástica.

Caracterizando com maior detalhe as diferentes sessões, verificamos que a sessão 24, ao ser a primeira sessão de um trabalho de grupo a realizar pelos alunos, expressa uma dimensão instrucional relevante: *“As pessoas mantêm alguma distracção (alguns), mas a prof propõe que, de acordo com uma organização do trabalho que propôs, os alunos se organizem em grupos, analisando cada grupo um capítulo do respectivo livro. (...) A análise dos textos pelos grupos acentua 4 dimensões – análise/desconstrução/reconstrução/ dramaturgia – e há 5 grandes temáticas, as que estruturam a organização do livro: estruturação do texto, ficção, o espaço e o tempo, enunciação, personagem. (...) «O pretendido é efectuar um resumo, o que é fundamental para vocês que se retenha do texto», instruções de trabalho que a prof vai propondo”*(Sessão 24, em 04.11.05.).

A sessão 26 é igualmente uma sessão preparatória de um trabalho de investigação, a realizar em grupo pelos alunos, embora neste caso, à dimensão instrucional do trabalho – *“Os alunos vão trabalhar o autor Oscar Wilde (uma peça dele), recorrendo a investigação sobre a peça/o autor, nas suas áreas específicas (técnica ou plástica). Trata-se de um módulo o qual, aparentemente, decorre ao longo do período”- se associe uma dimensão instrucional em torno da compreensão e apropriação do texto*, à qual não é estranha a circunstância de se tratar de uma sessão da disciplina de Inglês: *“A prof propõe que os alunos assumam papéis para irem lendo o texto. (...) A prof vai alternando o discurso das personagens pelos diferentes alunos, por forma a que todos participem”*(Sessão 26, em 04.11.08.).

As sessões 27 e 33 são ambas da disciplina de Português e evidenciam dimensões instrucionais acessórias à compreensão dos textos em análise (neste caso, não em virtude de se tratar de uma língua estrangeira, mas em virtude de se tratar de texto poético): *“Lêem-se agora poemas de Pessoa, alternando-se a leitura individual proposta pela prof. (...) Entramos na abordagem de Álvaro de Campos. É um poema*

grande que não poderá ser hoje analisado integralmente, sugerindo a prof que os alunos leiam o poema todo em casa. (...) A análise da sintaxe do texto permite distingui-lo dos outros, sugerindo a prof que analisem desde logo a sua dimensão («a forma, a mancha gráfica»)(Sessão 27, em 04.11.09.); “«Primeiro o conteúdo, depois a forma», sugere a prof como processo de análise do poema. (...) Passa-se a um resumo do poema, a partir da sua interpretação semântica. (...) A prof dá no fim um quadro síntese das particularidades de cada heterónimo e do ortónimo, sugerindo aos alunos que vão identificando (ao menos) nos poemas que trabalham estas diferentes particularidades”(Sessão 33, em 04.11.16.).

É de realçar que esta combinação – STR/SI – não se evidencie, de uma forma relevante, nas disciplinas artísticas/tecnológicas e de trabalho de projecto, como é de realçar a sua prevalência em sessões com os cursos de Realização Técnica/Plástica;

- a combinação REA/SLI é mais relevante na sessão 4 (sessão de auto-curso da componente artística, disciplina de “Interpretação”) e na sessão 11 (sessão do trabalho de “Projecto”), ambas sessões com o curso de Interpretação (embora com diferentes turmas).

A caracterização mais pormenorizada revela-nos que, o modo pedagógico de Reacção, como a própria designação faz pressupor, decorre de um desempenho daqueles a quem o PE dirige uma mensagem, sendo a atitude deste uma reacção ao seu desempenho. Há aqui, pelo efeito, uma reacção do PE que redundava numa apreciação valorativa da prestação dada, a qual é condicionante da prestação renovada, isto é, e explorando a natureza algo repetitiva do trabalho de interpretação⁵⁰, a avaliação aparece em permanência e requer uma resposta quase imediata: “«Objectivem», «a partir do momento em que coloco as regras, deixo de o fazer». (...) «Não estamos a fazer para os outros, estamos a fazer para nós próprios». (...) Passa-se à encenação (uma cena violenta com três rapazes). O prof é extremamente directivo: é importante clarificar o espaço no qual se passa a cena. (...) Primeiro exercício: objectivar uma coisa (acho

⁵⁰ - como explicitaria um professor/encenador, um trabalho gradual, no qual se vão incluindo novas dimensões à medida que as iniciais vão criando habitação, um trabalho feito “por camadas”. Em todo o caso, convém perceber que esta estratégia de trabalho assente na repetição, quando o professor/encenador trabalha com actores que não são profissionais, mas jovens alunos em processo de formação, não define necessariamente um modo de trabalho profissional, no qual a repetitividade pareceria uma rotina, mas sobretudo um processo no qual, entre as seguintes interpretações o prof vai construindo uma diversidade de ilustrações que permitam interiorizar a intensidade, a tonalidade das palavras e das frases (e que, simultaneamente, se constitua num espaço de experimentação para o professor/encenador ensaiar situações que o ajudem a decidir quem vai fazer o quê).

que lhe vão dar porrada ... ☺). (...)As exemplificações são feitas pelo prof: importância das reacções, de criar sentidos”(Sessão 4, em 03.11.19.).

No caso analisado, estávamos face a uma turma do 3º ano do curso de Interpretação, numa aula de auto-curso, isto é, alunos cujo protagonismo revela já uma aprendizagem longa e, supostamente, uma maior autonomia no seu exercício. Relativamente à sessão 11, estamos a analisar uma sessão do primeiro trabalho de projecto de uma turma do curso de Interpretação, pelo que, o teor das atitudes reactivas do PE se coloca ainda muito sobre a acentuação de regras contextuais ao próprio exercício da interpretação (“ É óbvio que, a par desta passagem para o auditório, se fizeram acompanhar algumas regras, como o deverem estar todos no palco a fazer aquecimento às 10h e às 14h30, como o deverem a partir de hoje trazer os textos já decorados, visto o prof não querer trabalhar com os textos à vista. (...) O nível de exigência é agora diferente, mas é sobretudo diferente o trabalho do prof: talvez não fizesse sentido tratá-lo agora como prof, mas mais como encenador”) e, aqui e ali, a regras específicas mas ainda muito gerais do exercício de interpretação (“Devem centrar a atenção, mais do que na emissão, na recepção da vara. (...) A relação entre a respiração e a energia. Quando um texto é continuado, é difícil manter-se o mesmo tom e tal deve-se à respiração (que não é feita devidamente)”, Sessão 11, em 04.02.05.).

Naturalmente, o modo pedagógico de REA na referência categorial do PE não é exclusivo das sessões de interpretação, mas a sua articulação com o tipo de significado lógico-instrucional é-o, de facto. E tal decorre de uma diferenciação face ao tipo de significado instrucional, assente numa comunicação que remete para aspectos de avaliação do desempenho, ou seja, numa avaliação que requer a sua imediata interiorização para alterar esse mesmo desempenho. Mas, e não é por acaso que a formação nestas sessões revela um desempenho relevante assente nas diferentes figuras do protagonismo do professor (PE, PR e IR), já que a prestação dos alunos é exteriorizada pela reconstrução da sua interpretação, é silenciosa, não é com frequência argumentada, se exprime por intermédio de um exercício de internalização das directrizes cuja externalização é ainda do domínio da interpretação.

Seria importante constatar ainda as sessões para as quais a figura do PE é menos representativa, exercício que revela uma predominância de sessões do curso de Interpretação (5 em 8, nas componentes de projecto, sociocultural e científica), em detrimento de sessões do curso de Realização Técnica/Plástica (2 em 8, nas

componentes sociocultural e científica) e das sessões do curso de Realização Técnica (1 em 8, na componente de projecto).

Fizemos referência, no início deste sub-capítulo, à representatividade em termos absolutos, do tipo de significados lógico-substantivos. É, com efeito, o segundo tipo de significados mais representado, e importa compreender o que e como os mesmos se revelam.

Os significados lógico-substantivos remetem-nos, e ainda de acordo com o modelo de Bellack, para uma diversidade de processos cognitivos que aí são accionados. Como anteriormente referimos, à “bateria” de processos cognitivos propostos por aquele autor, acrescentamos alguns decorrentes da própria interpretação dos dados empíricos, chegando a um total de 10 processos cognitivos diferenciados (ANEXO IV), os quais, em síntese procuram elucidar a sua maior ou menor representatividade em função da totalidade das sessões de formação (ANEXO V), da tipologia das sessões para cada referência categorial (ANEXO VI), bem como dos diferentes cursos em função ainda das referências categoriais (ANEXO VII).

Para a referência categorial aqui em análise – o PE – interessa-nos reter as situações em que as duas variáveis – processo cognitivo vs. tipologia das sessões e processos cognitivos vs. curso – são mais representativas. Contudo, e antes de entrar nesta especificidade, importa perceber a representatividade dos diferentes processos cognitivos da figura do PE por relação com as outras figuras (ou categorias referenciais), conforme agregados no ANEXO IV. Se o processo cognitivo de “interpretação” é, globalmente o mais referenciado (existindo aqui alguma redundância, desde logo porque ele se sobrepõe à própria designação de um dos cursos), é importante salientar que é exactamente na figura do PE que ele é, em termos relativos, o menos representativo. É aliás, singular salientar que, para nenhum processo cognitivo a figura do PE apresente uma relevância face às outras figuras em análise (em termos relativos; em termos absolutos, a maior representatividade identifica-se no processo cognitivo de “constatação”).

Relativamente à variação entre processo cognitivo e tipologia da sessão, verificamos que é nas componentes artística e de projecto que o valor médio de processos cognitivos por sessão é mais representativo (2 vezes e 1,67 vezes, respectivamente). No entanto, são os valores da representatividade dos processos cognitivos por universo de tipologia de sessão que nos remetem, dominantemente para

as sessões de projecto (33,8%, valor que é inclusivamente superior ao universo por tipologia de sessão de todas as referências categoriais, de 31,8%). Por outro lado, quando nos detemos numa análise parcelar dos processos cognitivos accionados por tipologia de sessão, apercebemo-nos que a maior representatividade se situa no processo cognitivo de interpretação para as sessões de projecto.

Para melhor perceber os dados desta análise, necessário se torna abordar a variação entre processo cognitivo e o tipo de curso⁵¹, havendo neste caso, uma correspondência de sinal equivalente entre o peso de sessões por curso e a representatividade por média de sessão. Com efeito, ao verificarmos que a accionação de processos cognitivos no curso de Interpretação é significativamente superior à dos outros cursos (63,5%, dado previsível porque o curso com mais sessões assistidas) e que, simultaneamente, a média por sessão (1,68 vezes) se distancia da dos outros cursos, bem ainda que, analisando a relevância dos processos cognitivos, é novamente o processo de interpretação que é mais saliente, somos tentados a concluir que a figura do PE, figura que designamos como a mais tradicional da díade clássica do processo de aprendizagem “professor emissor - aluno receptor” se revela de um modo mais significativo nas sessões de projecto e com o curso de Interpretação (o que nos viria confirmar uma forte representatividade do tipo linear das sessões de formação, embora aqui especificando, por intermédio da relevância dos processos cognitivos accionados, quer a sua importância na relação de aprendizagem, quer a sua importância em sessões menos “tradicionais” da formação).

Aquilo que já anteriormente fomos salientando, mas que, com os presentes dados podemos reforçar, pela representatividade das duas dimensões variáveis analisadas – a referência dos processos cognitivos face à tipologia de sessões e face aos respectivos cursos – é a constatação de que, aquela figura da relação educativa que mais previsivelmente era suposto encontrar nas sessões de formação mais tradicionais (a figura do PE) se revela com mais ênfase nas situações de projecto, situações de formação onde está muito presente o sentido da produção, as quais culminam numa apresentação pública final, sujeita ao escrutínio dos “clientes” (e onde se reforça a componente de profissionalidade da formação), de um modo que não é visível em

⁵¹ - agregamos aqui separadamente um conjunto de sessões, efectuadas com todas as turmas (sob a designação “todos”) por entender não poderem ou não deverem, em boa verdade, ser as mesmas indexadas a um curso específico. Se elas não nos dão dados relevantes per si (até por se tratar de um número restrito de sessões), elas ajudarão contudo a perceber determinadas tendências que a análise sugere.

qualquer outra componente de formação (aquela que dela mais se aproxima é a componente artística, na qual, aliás, ela se inclui - cujos resultados são igualmente representativos – embora postergada no tempo face a esta noção de produção).

Em todo o caso, importa perceber que esta importância da figura do PE na relação educativa presente nesta escola não corresponde à figura tradicional da *transmissão-aquisição* quer porque, só por si ela não explica o funcionamento da relação educativa, quer porque é na outra parte desta díade – o AR – que não verificamos uma correspondência àquilo que, segundo este modo tradicional, seria de esperar do comportamento dos alunos (*vide* 5.2.).

Por último, confirma-se e, pese embora o viés introduzido pelo processo cognitivo de interpretação num curso com essa mesma designação, a prevalência dos processos cognitivos do modelo de Bellack adoptado (interpretação, justificação, explicação/explanação, constatação, opinião) nas sessões de formação mais tradicionais ou mais transversais ao sistema de ensino (as da componente sociocultural e científica). Com efeito, para estas, a representatividade dos processos originais do modelo é, respectivamente de 73,9% e de 75%, enquanto que, para as outras componentes de formação (artística e de projecto) é, respectivamente de 36,3% e de 56%. Se introduzirmos a mesma análise em função dos cursos⁵², verificamos que há uma maior prevalência dos processos cognitivos do modelo de Bellack no curso de Realização Técnica/Plástica (64,7%) do que no curso de Interpretação (55,3%).

4.2. AR - “*Eu posso ir lendo, mas acho que se ouvir percebo melhor*”

A figura do “Aluno Receptor”(AR) a qual, juntamente com a figura do PE forma aquilo que poderíamos designar pelo “par clássico” da relação educativa, razão pela qual as agrupamos segundo a designação de Interação Formal, expressa ainda esse maior grau de formalidade, quer por intermédio de uma predominância do modo pedagógico de “Estruturação” (STR)(34,5% das situações, o mais representado embora sem a relevância expressa no caso do PE), quer pela maior relevância do tipo de significado substantivo (SS), neste caso acompanhado de perto pelo tipo de significado instrucional (SI)(respectivamente, 35% e 34,5% das situações).

⁵² - retendo aqui apenas o curso de Interpretação e de Realização Técnica/Plástica, dada a pequena representatividade da distribuição dos processos cognitivos no curso de Realização Técnica e em sessões com todas as turmas (o que se deve ao restrito número de sessões assistidas neste curso e tipologia de turma).

É, no entanto, novamente a combinação destas duas entradas de análise que melhor ilustra as especificidades da figura do AR. Assim, e atendendo ao Quadro 10, podemos adiantar as seguintes conclusões:

Modo Pedagógico	Tipo de Significado	SS	SLS	SI	SLI	Totais
STR		21 22,3% 22,1%	17 18,0% 36,9%	41 43,7% 43,6%	15 16,0% 40,5%	94 100% 34,5%
SOL		12 29,3% 12,6%	8 19,5% 17,4%	13 31,7% 13,8%	8 19,5% 21,6%	41 100% 15,1%
RES		40 55,5% 42,1%	10 13,8% 21,7%	18 25% 19,1%	4 5,5% 10,8%	72 100% 26,5%
REA		22 33,8% 23,2%	11 16,9% 24,0%	22 33,8% 23,4%	10 15,4% 27,0%	65 100% 23,9%
Totais		95 35,0% 100%	46 16,9% 100%	94 34,5% 100%	37 13,6% 100%	272 100% 100%

Quadro 11: Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos do “Aluno-Receptor”.

- em termos relativos, a maior representatividade do cruzamento entre MP e TS, evidencia uma relevância dos significados instrucionais no modo pedagógico de estruturação, no entanto, é no modo pedagógico de resposta que têm maior relevo os significados substantivos.

A referência categorial do AR parece distinguir os modos pedagógicos sugeridos pelo PE nesta relação, valorizando, quer por intermédio dos significados substantivos, quer por intermédio dos significados instrucionais, uma relação assente na determinação dos conteúdos como das regras por parte do professor. É o modelo de uma relação assente na (aparente) compreensão e, sobretudo, que não questiona a autoridade do professor; executa em função das determinações deste.

Procuremos, de novo, distinguir estas especificidades em função da tipologia das aulas (das componentes sociocultural, científica, artística e de projecto), bem como dos cursos (Interpretação, Realização Técnica e Realização Plástica). Se considerarmos as sessões onde a relevância da figura do AR é mais significativa (sessões nas quais a percentagem de referências AR é superior à média das mesmas sobre o total das referências) e, dentro destas, aquelas onde são mais significativas as combinações STR/SI e RES/SS, podemos melhor caracterizar esta referência categorial. Assim:

- a combinação STR/SI é mais relevante na sessão 4 (sessão de “Auto-Curso” do trabalho de “Projecto”), nas sessões 27 e 37 (sessões da componente sociocultural, disciplina de Português) e sessão 36 (sessão

da componente sociocultural, disciplina de Inglês). A sessão 4 é uma sessão do curso de “Interpretação” e as sessões 27, 36 e 37 são sessões do curso de “Realização Técnica/Plástica”.

Caracterizando com maior detalhe as diferentes sessões, verificamos que a sessão 4 é uma sessão dos denominados auto-cursos (trabalho autónomo dos alunos, regra geral muito associado aos trabalhos de projecto, quer para as actividades de “Projecto”, quer para outras disciplinas), embora esta sessão seja acompanhada pelo docente de Interpretação e configure ensaios para a próxima actividade de projecto. Evidencia regras do próprio trabalho, mas associadas à sua habitual estrutura: *“Repete-se o exercício – andam em percursos pessoais e dispersos – o prof liga a música e isto parece libertar as pessoas um pouco. (...) Voltam a escolher um parceiro. Uma aluna chega entretanto, aguarda num canto penso que a sua integração. (...) Há um problema de decorar o texto, o que tem interferência sobre a interpretação”* (Sessão 4, em 03.11.09.).

No que se refere às sessões 27 e 37, ambas da disciplina de Português, elas evidenciam dimensões instrucionais da organização do trabalho, importantes para garantir a aprendizagem e, nomeadamente, para superar as dificuldades que os alunos possam ter na mesma. Assim se explica o recurso aos trabalhos para casa como forma de articular e dar sequência às diferentes sessões, mas também a dificuldade de assegurar a resposta àqueles com alunos que parecem ter uma mancha temporal de trabalho na escola já muito elevada: *“A abordagem dos heterónimos remete para uma participação dos alunos não trabalhada na aula anterior, a evidenciar claramente trabalho de casa. (...) O primeiro poema tinha já sido lido em silêncio na aula anterior”* (Sessão 27, em 04.11.09.); *“Há uma primeira fase de leitura individual, embora de uma maneira geral os alunos se tenham já organizado para trabalhar em conjunto. (...) Embora se percebam algumas trocas de opinião, algum trabalho entre os alunos, a turma- como lhe é característica – mantém um nível de som muito sereno (...). (...) É indesmentível a ocupação do tempo destes alunos, percebendo-se a dificuldade de darem resposta atempada a trabalhos para casa”* (Sessão 37, em 04.11.23.).

No que se refere à sessão 36, ela reporta-se a uma sessão de trabalho em grupo na disciplina de Inglês e evidencia alguns contrastes com a turma do curso de Interpretação, sob o ponto de vista do seu posicionamento face às solicitações dos professores: *“Foi muito mais rápido nesta turma a criação de um clima de trabalho,*

não propriamente trabalho de grupo mas, em todo o caso, trabalho de pesquisa. (...)Estão agora dois outros alunos a fazer pesquisa na net, (...) os restantes mantêm o trabalho regular de pesquisa documental. (...) Arrumam-se os livros, os alunos procuram recordar os lugares de onde tiraram os livros para os voltar a arrumar”(Sessão 36, em 04.11.22.).

A combinação STR/SI tinha já sido evidenciada na referência categorial do PE e, à sua semelhança, também aqui encontramos um maior peso desta combinação sobre sessões da componente sociocultural do curso de Realização Técnica/Plástica;

- a combinação RES/SS destaca-se fundamentalmente na sessão 4 (sessão de “Auto-Curso” do trabalho de “Projecto”) e, de um modo menos saliente, nas sessões 1 (componente sociocultural, disciplina de Integração), 13 (actividade de “Projecto”), sessão 28 (componente sociocultural, disciplina de Português), sessão 33 (componente sociocultural, disciplina de Português) e sessão 40 (componente sociocultural, disciplina de Integração). As sessões 4, 13 e 28 são sessões com o curso de Interpretação, as sessões 1, 33 e 40 são sessões com o curso de Realização Técnica/Plástica.

Não parece haver aqui um claro predomínio, quer sob o ponto de vista da tipologia dos cursos, quer da tipologia das sessões. Aquilo que parece ser mais comum a este conjunto de sessões é o instrumento “texto”, estruturante das sessões da componente sociocultural (é a compreensão do texto que estrutura a aprendizagem), mas transitório nas sessões da componente de “Projecto” (se aqui a compreensão é igualmente necessária, ela não é uma finalidade em si, ela faz parte de um processo de compreensão mais complexo e que se prende com a posterior interpretação, no sentido cénico, desse mesmo texto). É a distância entre, por um lado, o “texto-conteúdo” - “*O texto e a sua análise é participada por parte dos alunos (...). Os restantes alunos vão acompanhando a leitura do texto na sua cópia*” (Sessão 1, em 03.11.13.); “*Os alunos tiram muitos apontamentos, normalmente nas próprias folhas do poema*” (Sessão 28, em 04.11.09.); “*Em termos da posterior interpretação semântica dos poemas, (...) de uma maneira geral todos os alunos participam*”(sessão 33, em 04.11.16.); “*Participam mais alunos nesta aula, (...) alguns mais velhos que parecem ter um grau de informação relevante. (...) reina a boa disposição, a curiosidade, o interesse e motivação no tema*”(Sessão 40, em 04.11.25.) e, por outro, o “texto-personagem”: “*Os alunos (...) preparam-se para interpretar a partir de um guião que possuem. A aluna começa a ler,*

parece nervosa”(Sessão 4, em 03.11.19.); “*Começam agora cenas mais «parciais» - “Menina que sabe ler”, interpretada por um aluno e por uma aluna. A aluna não passa ainda sem o texto, revelando alguma insegurança (porque, na verdade só se socorre dele pontualmente)*”(Sessão 13, em 04.02.09.). No primeiro caso, o texto é o pretexto, no segundo caso, é a hermenêutica do texto que se (re)constrói num processo de apropriação que exalta o texto enquanto significação para o interpretante.

Seria importante constatar ainda as sessões para as quais a figura do AR é menos representativa, exercício que revela uma predominância de sessões do curso de Interpretação (7 em 10, nas componentes de projecto, sociocultural, científica e artística), em detrimento de sessões do curso de Realização Técnica/Plástica (1 em 10, da componente sociocultural), do curso de Realização Técnica (1 em 10, da componente artística) e uma sessão da actividade de “Projecto” em que estão presentes todos os alunos.

Para reforçar aquilo que já avançáramos relativamente ao PE e à sua “descaracterização” face a um típico professor na contexto *transmissão-aquisição*, é a sua diferente distribuição pelas sessões que contrasta com a distribuição do AR, isto é, a sua preponderância daquele pressuporia uma relevância deste com igual sinal. Ora, aquilo que observamos é que, não só não são coincidentes as preponderâncias da figura do PE e do AR por sessões como, em termos absolutos, enquanto a figura do AR apresenta uma distribuição tendencialmente homogénea pelas diferentes sessões, a figura do PE apresenta uma distribuição mais extremada, com sessões nas quais ela é praticamente inexistente e com sessões nas quais ela é muito predominante.

Retomando a relevância que anteriormente atribuímos ao texto na figura do AR, é o contraste entre as diferentes *participações* do texto na formação que, articulado com os processos cognitivos accionados no âmbito desta referência categorial, poderá ser ainda realçado. Recordando a identificação dos processos cognitivos com o tipo de significado lógico-substantivo, é desde logo de realçar a fraca representatividade desta categoria na figura do AR (16,9% do total das referências). Analisando globalmente os processos cognitivos presentes nesta referência categorial, continua a verificar-se uma preponderância do processo de interpretação embora, face ao PE haja uma inversão da relevância entre o processo de articulação e o de associação/sugestão, este último a sobrepor-se àquele na figura do AR. Em todo o caso, o processo cognitivo que mais destaque apresenta na figura do AR, por relação com as demais referências categoriais,

é o processo de justificação, o que parece coadunar-se com as características da referência categorial (verificaremos aliás, que este mesmo processo é igualmente relevante na figura do AE, embora no caso deste ele seja suplantado pelos processos cognitivos de argumentação e de opinião).

Passando à análise das duas variáveis que aqui nos interessam destacar, verificamos que, no que se refere à variação processos cognitivos vs. tipologia das sessões, é nas componentes científica e artística que o valor médio de processos cognitivos por sessão é mais representativo (1,43 vezes e 1,36 vezes, respectivamente). Embora sejam os valores da representatividade dos processos cognitivos por universo de tipologia de sessão que nos remetem, predominantemente para as sessões da componente artística (32,6%, valor que é inclusivamente superior ao universo por tipologia de sessão de todas as referências categoriais, de 28,5%), importa reter aqui os valores para a componente científica, quer pela sua expressividade no cômputo geral das referências categoriais, quer pela amplitude da sua variação nesta referência categorial face ao universo da tipologia da sessão (respectivamente, 21,7% no AR e 8,1% no universo). Retenhamos ainda, a concluir, a maior relevância dos cursos de Realização Técnica e/ou Técnica/Plástica na componente científica (com recurso aos processos cognitivos mais clássicos) e do curso de Interpretação na componente artística.

No que se refere à variação dos processos cognitivos vs. curso, agudiza-se face à figura do PE a representatividade do curso de Interpretação, com um valor (69,6%) só suplantado pela figura do AE. Em todo o caso e, se considerarmos os valores médios de processos cognitivos por sessão, a figura do AR é aquela que apresenta genericamente valores mais baixos, isto é, pareceria que a figura do aluno tradicional na relação de aprendizagem assente na transmissão/aquisição não suscitaria, de um modo relevante, o accionamento de processos cognitivos. É aliás, e reiterando a ênfase anteriormente atribuída ao instrumento “texto” na figura do AR que parece interessante distinguir o texto-conteúdo (mais presente nas sessões das componentes socioculturais, as quais apresentam o menor valor para processos cognitivos accionados) do texto-personagem, presente nas componentes artísticas e de projecto (relativamente bem representadas nesta referência categorial, no que diz respeito ao accionamento de processos cognitivos).

Por último, e no que se refere à maior ou menor representatividade dos processos cognitivos do modelo de Bellack por tipologia de sessão, aquilo que

verificamos é a sua quase exclusiva representatividade nas disciplinas científicas (90%), mas também uma significativa expressão na componente disciplinar artística (66,6%), a qual já anteriormente verificamos que é mais significativamente representada pelo curso de Interpretação, mas também pelo processo cognitivo de interpretação, que representa aqui cerca de 50% dos processos cognitivos accionados. Por outro lado, a representatividade dos processos cognitivos do modelo de Bellack em função dos cursos volta a evidenciar uma prevalência dos mesmos no curso de Realização Técnica/Plástica (77,7%) face ao curso de Interpretação (59,3%), embora ambos os valores aumentem face à figura do PE.

4.3. PR – “Apesar do autor nos dar informações, vocês começam já a fazer alguma dramaturgia sonora que é a vossa criação.”

A figura do Professor-Receptor aparece como aquilo que poderíamos designar pela primeira figura de reforço da aprendizagem. Encaixa-se, por esse facto, no par da “Interacção Complementar” e pressupõe, regra geral, a “deriva” do professor para o quadro de inteligibilidade dos alunos por forma a assegurar a compreensão das matérias. O facto de o fazer segundo aquilo que o professor estabelece como necessário explicará a prevalência ainda do modo pedagógico de “Estruturação” (34,8% das situações), logo seguido pelo modo de “Reacção” (28,7% das situações). Quanto ao tipo de significado de maior recurso, e à semelhança da figura do Professor Emissor, identificamos o “Significado Substantivo” (34,4% das situações) e o “Significado Lógico-substantivo” (26,7% das situações).

É, no entanto, novamente a combinação destas duas entradas de análise que melhor ilustra as especificidades da figura do PR. Assim, e atendendo ao Quadro 11, podemos adiantar as seguintes conclusões:

Modo Pedagógico	Tipo de Significado	SS	SLS	SI	SLI	Totais
STR		32 37,2% 37,6%	28 32,5% 42,4%	12 14,0% 19,7%	14 16,3% 40,0%	86 100% 34,8%
SOL		20 39,2% 23,5%	18 35,3% 27,3%	12 23,5% 19,7%	1 2,0% 2,8%	51 100% 20,6%
RES		16 47,0% 18,8%	8 20,5% 12,1%	13 33,3% 21,3%	2 5,1% 5,7%	39 100% 15,8%
REA		17 23,9% 20,0%	12 16,9% 18,2%	24 33,8% 39,3%	18 25,4% 51,4%	71 100% 28,7%
Totais		85 34,4% 100%	66 26,7% 100%	61 24,7% 100%	35 14,2% 100%	247 100% 100%

Quadro 12: Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos do “Professor-Receptor”.

- em termos relativos, a maior representatividade do cruzamento entre MP e TS, para as situações de MP, situa-se nos campos do significado substantivo e lógico-substantivo no que se refere ao modo pedagógico de STR. É ainda de salientar, contudo, a relativa importância do tipo de significado instrucional quando articulado com o modo pedagógico de REA.

A referência categorial do PR, que se inscreve agora na díade de “Interacção Complementar”, evidencia características que introduzem alterações no protagonismo do professor. Assim, e embora se mantenha a predominância do modo pedagógico de estruturação, essa predominância não é agora tão evidente como no caso do PE, sendo ainda de salientar o peso crescente dos processos cognitivos accionados face aos significados substantivos (é o reforço da aprendizagem que parece aqui evidenciado, pela explicitação do processo cognitivo que subjaz à compreensão dos conteúdos). Por outro lado, é ainda esta ideia de interacção na relação de aprendizagem que parecerá explicar o peso importante do modo pedagógico de reacção, aqui expresso sobretudo mediante o tipo de significado instrucional (o que pressupõe a sua não integral percepção quando accionado, na figura do PE, no âmbito do modo pedagógico de estruturação).

Importa então identificar as especificidades dos modos pedagógicos e tipos de significados predominantes em função, quer da tipologia das sessões, quer da tipologia dos cursos. Do mesmo modo que anteriormente, consideramos as sessões onde a relevância da figura do PR é mais significativa (sessões nas quais a percentagem de referências PR é superior à média das mesmas sobre o total das referências) e, dentro destas, aquelas onde são mais significativas as combinações STR/SS, STR/SLS e REA/SI. Assim:

- a combinação STR/SS é mais relevante na sessão 43 (sessão de seminário da disciplina de “Prática Teatral”), mas ainda na sessão 2 (sessão da disciplina artística de “Voz”), sessão 19 (sessão da disciplina científica de “História do Teatro”), sessão 33 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Português), sessão 36 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Inglês) e sessão 44 (sessão de seminário da disciplina de “Prática Teatral”). As sessões 2, 19 e 44 são sessões com o curso de Interpretação, as sessões 33, 36 e 43 são sessões com o curso de Realização Técnica/Plástica.

A dispersão parece importante no que se refere às sessões do curso de Interpretação (estão presentes as três componentes disciplinares) e mais concentrada no que se refere ao curso de Realização Técnica/Plástica (onde predomina a componente sociocultural).

Recorrendo à caracterização da combinação STR/SS conforme anteriormente apresentamos (no caso do PE), é a tipologia de sessões que parece determinar a maior ou menor relevância dos processos accionados, ou seja, nas sessões 19, 43 e 44 (já presentes na figura do PE), ao não existir uma relação imediata com a acção (procurando-se a compreensão da acção a partir da sua história – caso da sessão 19 – ou de uma dimensão experiencial – caso das sessões 43 e 44), parece ser a relativa abstracção dos conteúdos que faz estas sessões evidenciarem-se de novo, na figura do PR: “*«O problema da destruição, não de uma cultura mas de uma sub-cultura», diz o prof, pelo excesso da sua vulgarização*”(Sessão 19, em 04.03.03.); “*Aspectos artísticos vs. aspectos materiais da produção: (...) não estarei perante uma aula repetida porque ela parece (intencionalmente) dirigida à especificidade formativa do público*”(Sessão 43, em 04.12.10.); “*Segundo o prof me informou, a aula será sensivelmente igual, «mas adequada ao público»*”(Sessão 44, em 04.12.10.).

Por outro lado, as sessões 2, 33 e 36 accionam processos mais comprometidos com a acção, evidenciando quer a fundamentação teórica da execução – “*O exercício complexifica-se, uma vez que ao ritmo se acrescenta agora a sonoridade. O prof desenha no quadro e os alunos vão passando para o papel*” (Sessão 2, em 03.11.13.); “*A prof recorre à gramática com frequência para explicitar a compreensão da sintaxe do texto*”(Sessão 33, em 04.11.16.), quer a explicitação do trabalho a desenvolver – “*Na próxima semana vai-se definir com maior exactidão o tema sobre o qual vão trabalhar, diz a prof, «senão fica muito complicado»...*”(Sessão 36, em 04.11.22.);

- a combinação STR/SLS é mais relevante na sessão 2 (sessão da disciplina artística de “Voz”), sessão 3 (sessão da disciplina de “Prática Teatral”), sessão 12 (sessão do trabalho de “Projecto”), sessão 43 (sessão de seminário da disciplina de “Prática Teatral”) e sessão 45 (sessão da componente artística, tecnológica e prática, disciplina de “Oficina de Som”). As sessões 2 e 12 são sessões do curso de Interpretação, a sessão 43 é uma sessão do curso de Realização Técnica/Plástica, a sessão 45 é uma sessão do curso de Realização Técnica e, por último, a sessão 3 é uma sessão que reúne os três cursos.

A dispersão da tipologia de cursos é de novo aqui observada, pese embora no que se refere à tipologia das sessões haver aqui uma concentração nas dimensões mais práticas da formação (componentes artística, tecnológica e prática e componente de projecto). Em todo o caso, as sessões podem ser aqui agregadas (como anteriormente) de acordo com a maior ou menor proximidade da acção, isto é, uma execução que está em curso ou uma execução postergada no tempo. Temos no segundo caso as sessões de “Prática Teatral”, as quais remetem para um tempo e para um realismo da profissionalidade cuja percepção está ainda longe das vivências destes alunos: *“Quase permanentemente há o recurso a exemplos com base nas companhias (de teatro) da cidade. (...) a prof fala sobre a temática recorrendo a inúmeros exemplos”* (Sessão 3, em 03.11.14.); *“O prof recorda um exemplo anterior ao 25 de Abril para contrastar a diversidade de públicos, (...) para evidenciar a importância dos públicos a quem se dirige o espectáculo. (...) a maioria das companhias de teatro não disp(õe) de uma direcção administrativa autónoma, pelo que esta responsabilidade recai sobre a Produção (de acordo com informação do prof)”* (Sessão 43, em 04.12.10.). O recurso aos significados lógico-substantivos assenta aqui muito, como já antes verificamos, na experiência dos próprios professores, num conhecimento feito através da experiência, modalidade que, ainda que esteja longe da realidade (e das expectativas) dos alunos, é por estes respeitada (desde logo porque a noção de profissionalidade aqui veiculada pela formação está muito associada à experimentação e à experiência).

No primeiro caso – uma execução que está em curso – impera a noção de formação face à de profissionalidade (sessões 2, 12 e 45). Os processos cognitivos accionados visam a melhor compreensão dos exercícios em curso e, consequentemente da apropriação da sua significação: *“O prof exercita as batidas, fazendo com a outra mão a cadência da batida (as unidades de tempo). Faz seguidamente o exercício com a*

voz por forma a torná-lo perceptível para os alunos. (...) A aprendizagem é sonora, mas também visual, quando o prof apresenta o exercício visualmente com a mão, demarcando a mão a «sincopagem» das unidades de tempo. (...) O exercício começa por ser apresentado sonoramente, num segundo momento a apresentação é também visual, o que parece facilitar a apreensão por parte dos alunos”(Sessão 2, em 03.11.13.). A articulação dos diversos sentidos mobilizados pelo exercício é aqui essencial, o recurso ao sentido da visão espelha a “intervenção” do PR face às dificuldades de apreensão, por parte dos alunos, exclusivamente a partir do sentido auditivo; “Os exemplos do prof para ajudar a interiorizar as «imagens» do texto são muito ilustrativos. (...) o sentido de repetitividade não é aqui um exercício de rotina. Com efeito, entre as seguintes interpretações o prof vai construindo uma diversidade de ilustrações que permitam interiorizar a intensidade, a tonalidade das palavras e das frases. (...) O prof recorre muito a situações do tipo, «imagina que estás ...», «supõe-te na situação de ...», procurando levar a aluna a fazer uma interpretação mais próxima do conteúdo do texto”(Sessão 12, 04.02.06.). A mobilização do texto para a sua interpretação passa pela transposição do “texto-conteúdo” para o “texto-personagem” e o PR contorna esta dificuldade ao transportar o aluno do papel de leitor para o universo de significados do autor, simulando situações e criando ilustrações diversas; “«Apesar do autor nos dar informações, vocês começam já a fazer alguma dramaturgia sonora que é a vossa criação», diz o prof, acentuando a dimensão da articulação do trabalho dos técnicos com as outras dimensões do espectáculo. (...) «A nossa versatilidade está em conseguirmo-nos moldar um pouco a cada situação, a cada encenador», diz o prof, realçando o modo de desenvolver a capacidade de negociar e argumentar sob o ponto de vista do sonoplasta, admitindo que estes alunos serão mais sensíveis à musicalidade do que o próprio encenador”(Sessão 45, em 05.01.04.). Tratando-se de sessões de trabalho já no esteio de um trabalho de projecto, percebem-se aqui novamente preocupações de natureza profissional, isto é, como argumenta o sonoplasta o seu saber específico numa equipa multidisciplinar. É essa a dimensão aqui evidenciada pelo PR, ao transpor a especificidade técnica do trabalho dos profissionais de sonoplastia (dimensão mais formativa) para o contexto articulado da produção do espectáculo (dimensão mais profissional).

Visivelmente, a figura do PR não parece ilustrar estritamente uma complementaridade à figura do PE, mas possuir uma “alma própria”, a qual radica num

curso de complexificação dos conteúdos e processos em aprendizagem, o qual requer, ele próprio, a complexificação do papel e protagonismo do professor;

- a combinação REA/SI é mais relevante na sessão 15 (sessão do trabalho de “Projecto”), na sessão 27 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Português) e na sessão 47 (sessão da componente artística, tecnológica e prática, disciplina de “Oficina de Som”). A sessão 15 é uma sessão do curso de Interpretação, a sessão 27 é uma sessão do curso de Realização Técnica/Plástica e a sessão 47 é uma sessão do curso de Realização Técnica.

Identificamos novamente uma grande diversidade, quer de cursos quer de tipo de sessões, embora a todas seja comum e coerente esta combinação entre o processo pedagógico de reacção e a tipo de significado instrucional. Com efeito, enquanto na figura do PE o modo pedagógico de reacção se articula sobretudo com significados lógico-instrucionais – aquele que acontece como exercício de avaliação relevante, distanciando ainda o professor detentor do saber do aluno aprendiz desse saber – na figura do PR é a natureza reactiva do significado instrucional que aproxima o protagonismo do professor do protagonismo do aluno porque tende a deslocalizar o enfoque da sua análise dos conteúdos e processos para se localizar sobre as instruções, instruções enquanto, como define WATZLAWICK⁵³, *metainformação*: “*O prof ri-se da situação, aproveitando o conteúdo de moralização do episódio como modo de «repreender» o aluno*”(Sessão 15, em 04.02.12.); “*A prof, a propósito de alguns conteúdos (sobretudo aqueles que têm a ver com o amor, com a paixão), vai introduzindo, aqui e ali, algumas provocações aos alunos, o que suscita uma «reabilitação» do grau de atenção destes*” (Sessão 27, em 04.11.09.); “*O prof exalta-se um pouco com os alunos porque os mesmos são «lentos» a dar conta das anotações - «acontecimentos de som» - efectuados na aula anterior. (...) Os apontamentos não parecem «famosos» - «estou a ver que não posso contar convosco», diz o prof dirigindo-se a dois dos alunos que estiveram presentes na aula anterior*”(Sessão 47, em 05.01.11.).

Relativamente às sessões para as quais a figura do PR é menos significativa, em 11 sessões consideradas é interessante verificar (como aliás, já se verificou para aquelas em que é mais significativa) que, o curso de Interpretação detém uma predominância

⁵³ - op. cit.

relativa (6 em 11 sessões, nas componentes de projecto, sociocultural e científica) face ao curso de Realização Técnica/Plástica (4 em 11 sessões, nas componentes sociocultural e científica), registando-se ainda uma sessão da actividade de “Projecto” em que estão presentes todos os alunos.

Os significados lógico-substantivos detêm, para esta referência categorial valores relativos muito próximos daqueles verificados para o PE (26,7% e 26,6%, respectivamente). É, no entanto, na hierarquização dos processos cognitivos que algumas diferenças se estabelecem, desde logo pela inversão da ordem dos processos de articulação e de associação/sugestão (aquele a aparecer como mais relevante para a figura do PE, este a aparecer como mais relevante para a figura do PR). Assim, a figura do PE apareceria mais associada ao processo cognitivo de articulação (de conteúdos, de processos), enquanto a figura do PR apareceria mais identificada com o processo cognitivo de associação/sugestão, aparentemente mais descritivo de um reforço no processo de compreensão (tal como se verificou em AR).

A figura do PR distingue-se apenas das demais no processo cognitivo de simulação, a única no qual este é representado. Embora com pouca frequência, este processo cognitivo aparece associado às sessões de projecto e da componente artística e exclusivamente ao curso de Interpretação, a situações de representação: *“Para reconstruir a situação, a cena, faz-se de conta que o homem acabou de bater à mulher”* (Sessão 7, em 03.12.03) ou ainda, *“Experimentar a ideia de um exagero absoluto a contar esta história; a ideia final era que acabasse num coro masculino”* (Sessão 9, em 04.02.03.).

Na análise da variável processos cognitivos vs. tipologia das sessões, o valor médio de processos cognitivos por sessão da componente artística destaca-se claramente dos outros (2,18 vezes, sendo o valor seguinte, da componente sociocultural de 1,22 vezes), sendo inclusivamente expresso pela quase totalidade de processos cognitivos (exceptuando o de opinião), o que revelará uma maior panóplia de recursos accionados pelo professor na figura do PR. Numa análise mais detalhada da dispersão de processos cognitivos por tipologia de sessão, interessa reter a distribuição do processo cognitivo de associação/sugestão, presente nas componentes sociocultural e artística e de projecto, mas predominante na componente de projecto.

No que ao cruzamento resultante da variação processos cognitivos vs. tipo de cursos diz respeito, o valor médio de processos cognitivos por curso mais representativo

incide sobre o curso de Realização Técnica/Plástica (1,43 vezes), embora os valores dos diferentes cursos apresentem aqui uma amplitude pequena. Por outro lado, e se atendermos ainda à relevância do processo cognitivo de associação/sugestão, é sobre o curso de Interpretação que ele tem uma incidência maioritária, ou seja, parece revelar-se a acentuação desta especificidade da figura do PR sobre este curso. Escalpelizando os resultados cruzados, pareceria evidenciar-se uma relativa predominância do PR no curso de Interpretação sobre as componentes artísticas e de projecto, bem como uma relativa predominância do PR no curso de Realização Técnica/Plástica, mas neste caso incidindo mais sobre as componentes artísticas e socioculturais.

Esta espécie de protagonismo de “desdobramento” de si, por parte do professor na figura de PR, parece ajudar à compreensão das próprias situações de aprendizagem, ao modo como as mesmas se estruturam na interacção entre os vários actores; se a figura do PE parece traduzir, de um modo mais exaustivo, o detentor do saber, da ordem, das “chaves” da relação educativa, a figura do PR, não premeditada, não de *fachada* nos termos em que Goffman (2003: 29) a define – “equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” – permitirá, de algum modo antever o ser mais autêntico que habita (n)o professor, cujas recursividades na relação educativa, para que a mesma se traduza numa interacção significativa para os aprendentes, estão para além do “papel” que o mesmo detém sob a capa do seu estatuto de professor.

Por último, e no que se refere à maior ou menor representatividade dos processos cognitivos do modelo de Bellack por tipologia de sessão, aquilo que verificamos é a sua maior representatividade nas disciplinas da componente sociocultural (63,6%) por relação com as componentes artísticas e de projecto (45,8% e 38,8%, respectivamente)(a componente científica apresenta um conjunto pouco significativo de referências). Por outro lado, a representatividade dos processos cognitivos do modelo de Bellack em função dos cursos volta a evidenciar uma prevalência dos mesmos no curso de Realização Técnica/Plástica (65,0%) face ao curso de Interpretação (45,7%), valores próximos dos verificados para a figura do PE.

4.4. IR – “Aquecimento não é bem conversar, conversar é no recreio”

O modelo de análise aqui adaptado, recorrente das entradas “modo pedagógico” e “tipo de significado”, ao estabelecer-se em função da linguagem na aula⁵⁴ pressupõe um ou mais protagonistas, neste caso o professor ou o(s) aluno(s). Desse modo, a adaptabilidade deste modelo afigurou-se mais fácil nas situações nas quais as referências categoriais se reportam a protagonismos destes actores (caso das referências PE, AR, PR e AE), requerendo as referências categoriais que classificam tipos de interacção (IR, IC e ID) a procura de compatibilização das mesmas com o modelo de análise. Recorremos, para o efeito, à organização (anteriormente efectuada), agregada por tipos de interacção, sob o ponto de vista da centralidade do protagonismo. Assim:

- ao ser enquadrada num tipo de interacção complementar, a referência categorial “Interacção Recentrada” (IR) é reportada privilegiadamente ao protagonismo do professor, isto é, àquilo que a sua intervenção determina na interacção;
- ao ser enquadrada num tipo de interacção simétrica, a referência “Interacção Compósita”(IC) é reportada privilegiadamente ao protagonismo do(s) aluno(s);
- ao ser enquadrada num tipo de interacção informal, a qual evidencia situações de ruptura com o processo de aprendizagem em curso, a referência ID evidenciou-se de difícil classificação segundo “modos pedagógicos” e “tipos de significado”, pelo que terá um tratamento diferenciado.

A análise da referência categorial “Interacção Recentrada”, que aqui analisamos, revela, sob o ponto de vista do modo pedagógico mais relevante, uma predominância do modo de “Solicitação” (34,9% das situações), logo secundada pelo modo de “Estruturação” (29,8% das situações), enquanto que, no que se refere aos tipos de significados mais frequentes, eles apontam para os significados substantivos (36,2% das situações) e instrucionais (29,8% das situações).

É, no entanto, novamente a combinação destas duas entradas de análise que melhor ilustra as especificidades da figura da IR. Assim, e atendendo ao Quadro 12, podemos adiantar as seguintes conclusões:

⁵⁴ - “Estes (...) movimentos pedagógicos referem-se a acções verbais básicas e estão classificados em termos de funções pedagógicas que actuam na linguagem da aula” (PEDRO, 1982: 44); “a análise da linguagem da aula em termos daquilo que professores e alunos comunicam, revelou quatro tipos diferentes de significados (...)” (PEDRO, id: 45-46).

Modo Pedagógico	Tipo de Significado	SS	SLS	SI	SLI	Totais
STR		24 34,3% 28,2%	7 10,0% 17,5%	26 37,1% 37,1%	13 18,6% 32,5%	70 100% 29,8%
SOL		31 37,8% 36,5%	20 24,4% 50,0%	22 26,8% 31,4%	9 11,0% 22,5%	82 100% 34,9%
RES		26 54,2% 30,6%	7 14,6% 17,5%	15 31,2% 21,4%	0 0,0% 0,0%	48 100% 20,4%
REA		4 11,4% 4,7%	6 17,1% 15,0%	7 20,0% 10,0%	18 51,4% 45,0%	35 100% 14,9%
Totais		85 36,2% 100%	40 17,0% 100%	70 29,8% 100%	40 17,0% 100%	235 100% 100%

Quadro 13: Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos da “Interacção Recentrada”.

- em termos relativos, a maior representatividade do cruzamento entre MP e TS situa-se nos campos do significado substantivo, quer no que se refere ao modo pedagógico de solicitação (aquele onde modos pedagógicos e tipos de significado registam os valores absolutos mais elevados), quer no que se refere ao modo pedagógico de resposta (importante enquanto cruzamento, mas tradutor de um modo pedagógico não muito relevante). Deve salientar-se ainda, nesta articulação, o modo pedagógico de estruturação e os significados instrucionais (valências em absoluto igualmente representativas).

Entramos numa caracterização das referências categoriais distinta daquelas que vimos efectuando até agora porque, em definitivo, não as podemos indexar com carácter de exclusividade a este ou aquele actores (embora sigamos as distinções anteriormente feitas). De facto, as referências categoriais de “interacção” decorrem da sua não resolução analítica a partir da figura dos actores, remetendo privilegiadamente para o próprio processo ou situação de interacção. Se é verdade que a figura de IR, pela sua própria caracterização, remete em grande medida para o protagonismo do professor (mas não em exclusivo) – é o professor que gere o ritmo da sessão e, mesmo quando cria situações de interacção tem, aqui e ali, a necessidade de recentrar a dispersão decorrente de abrir a comunicação aos alunos – não é menos verdade que é esta postura de abertura da comunicação aos alunos, designadamente pelo encorajamento da ilustração de determinadas situações a partir de experiências pessoais, que introduz um maior grau de “democraticidade” à situação da aula, a qual deixa de assentar no confronto formal professor-aluno para ser explicitado pelo confronto de todos entre si, porque as valências experienciais a todos dizem respeito. É esta situação que explica

então o protagonismo, no âmbito da interacção recentrada, aqui e ali assumido por este ou aquele aluno.

Considerando então as sessões nas quais a relevância da figura da IR é mais significativa (sessões nas quais a percentagem de referências IR é superior à média das mesmas sobre o total das referências) e, dentro destas, aquelas onde são mais significativas as combinações SOL/SS, RES/SS e STR/SI, caracterizamos assim esta referência categorial:

- a combinação SOL/SS é mais relevante na sessão 34 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Português), e em segundo plano na sessão 7 (sessão de auto-curso da disciplina de Interpretação), na sessão 8 (primeira sessão de um trabalho de “Projecto”), na sessão 19 (sessão da disciplina científica de “História do Teatro”), na sessão 22 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Integração) e na sessão 37 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Português). A sessão 37 reporta-se ao curso de Realização Técnica/Plástica, todas as outras sendo sessões com o curso de Interpretação.

A aparente concentração de sessões, sob a égide desta referência categorial, no curso de Interpretação poderá significar, ainda sem efectuar a análise das especificidades das sessões, uma resposta por parte da docência a uma mais significativa participação dos alunos deste curso. Interessa ainda considerar que a maior relevância do modo pedagógico de SOL, que pela primeira vez se evidencia, não traduz meramente um recentramento nos conteúdos assente na autoridade do professor(1), mas um recentramento frequentes vezes efectuado a partir de questões colocadas pelo professor(2) ou a a partir de contributos dos próprios alunos(3).

Encontramos assim, na modalidade (1) a seguinte passagem: *“São 12:05 e acabaram as leituras. Levanta-se algum burburinho e o prof aguarda o silêncio. Procurava-se identificar as maiores dificuldades sentidas pelos alunos, sobretudo nos textos em galaico-português e em mirandês”*(Sessão 8, em 04.02.02.).

No que se refere à modalidade (2), identificamos as seguintes passagens: *“A aula é gerida em termos de uma conversa, o prof vai circulando e explicitando os conteúdos do programa. (...) A 3ª época de Ibsen é considerada a das «peças sociológicas», retoma-se o diálogo dando continuidade à obra deste autor”*(Sessão 19, em 04.03.03.); *“A aula começa cedo, a chegada dos alunos vai-se fazendo aos poucos.*

O prof aproveita estes momentos em que os alunos vão chegando para relembrar aquilo que ficou combinado da última aula. (...) Esta fase, ainda de revisão, decorre solicitando o prof a contribuição dos alunos, do género, «uma das ideias era a ideia do equilíbrio pelo terror. O que é que isto quer dizer?», e os alunos vão dando respostas” (Sessão 22, em 04.11.04.); “Há um curto período de silêncio (lê-se o poema de Ricardo Reis), a prof questiona alunos que estão normalmente mais calados e gradualmente os alunos vão começando a intervir. (...) Quando a prof pede que identifiquem as figuras de estilo presentes no poema, os alunos rapidamente as identificam. (...) A prof termina pedindo aos alunos que identifiquem frases com os heterónimos e ortónimo, os alunos respondem quase em uníssono” (Sessão 34, em 04.11.16.); “O trabalho é afinal discutido ainda na aula, questionando a prof as diferentes respostas encontradas pelos alunos. (...) Os alunos começam já a arrumar, a prof tenta ainda que estes vão dando respostas às questões colocadas, neste caso em torno das formas gramaticais encontradas”(Sessão 37, em 04.11.23.).

Finalmente, no que se refere à modalidade (3), encontramos as seguintes passagens: *“O texto está decorado, a sua interpretação é intercalada pelas observações do prof. (...) Passa-se depois à cena. Os alunos representam de uma determinada forma, o prof sugere que eles o façam de uma outra forma”(Sessão 7, em 03.13.03.); “O carácter muito prático das sessões parece favorecer uma mais interessada participação por parte dos alunos”(Sessão 8, em 04.02.02.).*

Esta análise parece ilustrar, mais do que a relevância de um ou outro curso, a relevância das componentes disciplinares já que, enquanto as passagens identificadas com as modalidades (1) e (3) se reportam a sessões da componente artística ou do “Projecto”, aquelas que se identificam com a modalidade (2) são todas provenientes das componentes sociocultural e científica da formação (aliás as mais representadas nesta combinação SOL/SS);

- a combinação RES/SS é mais relevante nas sessões 3 (sessão da disciplina artística de “Prática Teatral”) e 8 (primeira sessão de um trabalho de “Projecto”) e, em menor medida, na sessão 19 (sessão da disciplina científica da “História do Teatro”), na sessão 44 (sessão de seminário da disciplina de “Prática Teatral”) e na sessão 47 (sessão da disciplina tecnológica de “Oficina de Som”). A sessão 3 ocorre com todos os cursos, as sessões 8, 19 e 44 ocorrem com o curso de Interpretação e a sessão 47 ocorre com o curso de Realização Técnica.

Inversamente à situação anteriormente analisada, nesta combinação (RES/SS) prevalecem as sessões em disciplinas, destacando-se as provenientes das componentes artística e de projecto. A diferença parece situar-se aqui no plano da conversação, mais vertical(1) no caso em que a pergunta/resposta é centrada no professor, mais horizontal(2) quando a temática sugere conversação dos alunos entre si e intermédia(3) quando a conversação é colectiva, sendo partilhado o trabalho de “produção” entre professor e alunos.

Assim, identificamos na modalidade (1) as seguintes passagens: “*«Nós vivemos neste país», diz a prof, extraindo dos alunos uma reacção muito “emotiva”. São aspectos práticos do contacto com a realidade que estão aqui em jogo. (...) A aula resvala rapidamente para a galhofa, a conversa é muito em torno de uma recente peça (...) representada pela companhia da escola, mas a conversa é uma conversa entre a prof e uma aluna*”(Sessão 3, em 03.11.14.); “*Surge uma palavra que não é conhecida (...), estando numa biblioteca, procura-se a chave para consultar o dicionário. (...) O prof procura retomar a aula com base nos esclarecimentos feitos em torno das palavras não conhecidas*”(Sessão 8, em 04.02.02.); “*«Por exemplo, isso dos recibos verdes diminui os custos da companhia, mas aumenta nos actores, não é?»*, diz uma aluna. *Corrige o prof, «sim, mas em todos os trabalhadores», responde a aluna, «pois, mas isto é já a pensar no futuro». (...) «Por exemplo, quando uma companhia vai para fora, os custos entram onde?»*, pergunta uma aluna. *«Nos custos de exploração», responde o prof*”(Sessão 44, em 04.12.10.).

Identificamos na modalidade (2) as seguintes passagens: “*O «clima» da aula, pese embora a sala estar fria (...), é um clima distendido, de conversa e grande participação dos alunos (embora em grande medida circunscrita a umas 4, 5 pessoas. (...) Isto gera conversa entre os alunos. «Ele coloca as suas ideias em peças de teatro»*” (Sessão 19, em 04.03.03.).

Por fim, identificamos na modalidade (3) as seguintes passagens: “*Há uma discussão relativamente a disposições da profissão futuras*”(Sessão 3, em 03.11.04.); “*Passa-se a uma cena seguinte, procurando referências no texto a dimensões sonoras. Há uma referência a um carrinho de supermercado, discute-se se fará sentido (ou não) ampliar este som, não parecendo que tal faça sentido porque o próprio carrinho entra em cena. (...) Passa-se à última cena: discute-se se fará sentido um fundo musical no seu final, se tal não lhe retirará alguma ênfase*”(Sessão 47, em 05.01.11.).

Em síntese, encontramos aqui com maior ênfase sessões das componentes artística e de projecto na modalidade (1) (reiterando, de algum modo, a caracterização da figura do PE nestas componentes curriculares e no curso de Interpretação), uma sessão da componente científica na modalidade (2) (o que se revela curioso quando, para esta mesma sessão descrevemos o seu recentramento a partir de questões colocadas pelo professor; esta caracterização da modalidade de gestão da aula não parece impedir nem obstaculizar uma participação mais partilhada dos alunos entre si) e sessões das componentes artística e tecnológica na modalidade (3) (particularmente na sessão 47, trata-se de um trabalho com poucos alunos e o apoio do professor para o trabalho destes é relevante);

- na combinação STR/SI é mais relevante a sessão 8 (primeira sessão de um trabalho de “Projecto”) e, em menor medida, as sessões 4 (sessão de auto-curso da componente artística, disciplina de Interpretação) e 14 e 15 (sessões de um trabalho de “Projecto”). Todas as sessões decorrem com o curso de Interpretação.

Recupera-se aqui, de algum modo, a ênfase desta combinação, já evidenciada quer na figura do PE, quer na figura do AR, centrando-se a mesma sobre o trabalho a realizar ou em realização, sob o ponto de vista de regras, mas sobretudo sob o ponto de vista da sua estruturação. Estamos perante sessões de trabalho em projecto ou prévias a este (caso da sessão de auto-curso), que remetem para a natureza repetitiva deste trabalho no qual, como já anteriormente referimos, convém lembrar tratar-se de um trabalho com alunos em processo de formação. É, por se tratar de um processo de formação, que o sentido de repetitividade configura uma rotinização de processos e, nesse sentido, um carácter instrucional aos mesmos; é, por outro lado, a desconcentração que este sentido de rotinização pode proporcionar que requer amiúde uma recentração no trabalho por parte do professor.

No que diz respeito ao estabelecimento/cumprimento das regras, identificamos as seguintes passagens: “(...) *O prof faz a chamada, mas é um processo rápido porque há fotografias dos alunos no livro e porque já há um conhecimento prévio dos alunos.* (...) *Há uma negociação do horário, 10h-13h, 14h30-18h30, a entrar em vigor já amanhã*”(Sessão 8, em 04.02.02). Recordamos tratar-se esta sessão da primeira sessão de um trabalho de “Projecto”, pelo que configurará o momento ideal para o estabelecimento de regras a respeitar. O rigor presente no processo de chamada, embora

presente em todas as aulas, adquire aqui uma importância acrescida, já que o regime de faltas não é praticamente tolerado.

No que diz respeito à estruturação do trabalho, identificamos as seguintes passagens: *“A cena é repetida vezes a fio com um ritmo muito intenso. (...) No conjunto já se fizeram cerca de meia dúzia de cenas (no registo original escrevi uma dúzia, o que demonstra bem o que é a percepção espontânea das situações)”*(Sessão 4, em 03.11.19.); *“Entrou entretanto o prof de Música, que acompanhará esta segunda parte. O regime de grande informalidade mantém-se como nas outras sessões que venho observando”*(Sessão 8, em 04.02.02.); *“Há um momento a seguir em que o prof se senta no chão do palco, os alunos todos sentados à sua volta e escolhem versos que irão ser lidos seguidamente. (...) Fez-se um breve intervalo, seguindo-se o ensaio de versos (começa-se a construir já a sequência das cenas, tendo o primeiro exercício representado previsivelmente o exercício de entrada do espectáculo)”*(Sessão 14, em 04.02.10.); *“Todo o exercício lúdico e diverso da dança é efectuado pelas raparigas, o exercício dos rapazes é, grosso modo, sempre repetido. (...) Estabilizada a primeira parte da dança, começa-se agora a ensaiar a segunda parte (...)”*(Sessão 15, em 04.02.12.).

Considerando, por outro lado, as sessões para as quais a figura da IR é menos representativa, não há um destaque relevante para qualquer dos cursos ou tipologia das sessões, no entanto, e se agregarmos estas duas variáveis, verificamos uma menor representatividade desta referência categorial para o curso de Interpretação em sessões das componentes artística e de projecto e, para o curso de Realização Técnica/Plástica, em sessões da componente sociocultural e científica.

Os significados lógico-substantivos não apresentam, para a figura de IR, valores muito representativos (a IR é, inclusivamente a figura que apresenta um valor mais baixo, em termos absolutos do processo cognitivo de interpretação) e os processos cognitivos accionados não apresentam significativos destaques face às restantes referências categoriais, excepção feita para o processo de distinção/definição, representado nesta referência categorial por cerca de metade das situações em que o mesmo é accionado. São situações associadas ao trabalho de palco, quer para alunos de Interpretação – trabalho em torno da construção da personagem: *“«Quando eu a perturbo, ela passa a ser um palhaço», diz a prof. O exercício do nariz serve o pretexto de distinguir quando se é palhaço, se se é a personagem. (...) O objecto é aqui o nariz*

(...): *o nariz funciona como algo que distingue os posicionamentos, os «estares» entre a representação e a incapacidade de a sustentar, face a uma provocação da prof*”(Sessão 6, em 03.11.20.) – quer para alunos de Realização Técnica – trabalho de luminotecnia - “ *O prof de luminotecnia com os alunos em torno da instalação de luz, «você é que têm de ver isso, a proposta é vossa», reiterando a ideia de que isto se trata de um processo de aprendizagem, mas responsabilizando, dando ênfase à importância de um grande profissionalismo por parte dos alunos*”(Sessão 49, em 05.01.24.), ou ainda de sonoplastia num “projecto”: “*A «trilha sonora» da peça começa justamente com um ruído de fundo que procura misturar o som da rua (automóveis, gaivotas, vozes,...) com uma música de fundo que remete mais para o interior da casa*”(Sessão 50, em 05.01.26.).

Ao analisar os processos cognitivos vs. tipologia de sessão, destaca-se a componente artística quando a análise incide sobre a percentagem média por sessão (1,36 vezes), secundada a alguma distância pela componente sociocultural (0,77 vezes). Quando a análise incide sobre a percentagem de processos cognitivos na figura de IR, a componente artística assume inclusivamente o seu valor mais alto (37,5%), igualmente secundado pela componente sociocultural (35,0%). Em todo o caso, e numa visão global, a figura de IR é aquela que apresenta valores mais baixos quando se cruzam processos cognitivos com a tipologia das sessões.

Ao analisar os processos cognitivos vs. tipo de curso, observamos valores muito discrepantes entre, por um lado o valor médio por sessão (na qual são as sessões com todos os alunos que apresentam um valor mais elevado – 1,50 vezes) e a percentagem de processos cognitivos na figura de IR (na qual aquelas sessões têm um dos valores mais baixos – 15,0% - embora seja o valor mais alto desta “tipologia” de curso).

Esta “tipologia de curso”- não se trata de um curso ou sequer de sessões em que os cursos de desdobramento estão agregados (caso da combinação dos cursos de Realização Técnica e de Realização Plástica) – corresponde a sessões (4) nas quais as três turmas estão reunidas; uma sessão da componente artística e três sessões da componente de projecto. A razão pela qual ela merece aqui alguma atenção é porque, é a partir desta referência categorial que ela registará um valor percentual médio por sessão em crescendo e, sempre o mais elevado. Não parecerá estranho que, também sob o ponto de vista do tipo de sessões que mais vai crescendo nestas últimas referências categoriais, se assista à maior representatividade da componente artística e, sobretudo de projecto. Ora, quando analisamos os valores médios por sessão, somando todas as

referências categoriais para cada tipo de curso (ANEXO VII, quadro inferior), obtemos dois níveis de valores bastante discrepantes: por um lado, o nível dos valores dos cursos de Realização Técnica e Técnica/Plástica (nos quais são accionados em média por sessão 6,00 e 6,21 processos cognitivos, respectivamente); por outro lado, o nível dos valores destas sessões com todos os alunos e das sessões do curso de Interpretação (nos quais são accionados em média por sessão 9,25 e 9,43 processos cognitivos, respectivamente).

A definição destes dois níveis de valores não pode deixar de sugerir que, nas sessões nas quais estão representados todos os alunos, a composição das mesmas sob o ponto de vista de processos cognitivos accionados tenda a ser mais determinada pelos alunos do curso de Interpretação do que pelos alunos dos outros cursos, ou ainda, que a estrutura destas sessões, sob o ponto de vista da docência, seja mais determinada pelo curso de Interpretação do que pelos restantes cursos. O significado desta questão permanece em aberto, mas não deixa de sugerir, como antes adiantámos, uma espécie de hierarquização conteudística entre estes diferentes cursos ou entre estas diferentes valências profissionais, quando articuladas no processo de formação.

Por último, e no que se refere à maior ou menor representatividade dos processos cognitivos do modelo de Bellack por tipologia de sessão, aquilo que verificamos é ainda a sua maior representatividade nas disciplinas da componente sociocultural (64,3%), embora agora muito próxima das componentes artísticas e de projecto (60,0% par ambas)(a componente científica apresenta um conjunto pouco significativo de referências). Por outro lado, a representatividade dos processos cognitivos do modelo de Bellack em função dos cursos inverte-se face à prevalência dos mesmos no curso de Realização Técnica/Plástica, que se vinha verificando (neste caso 55,5% face a 71,4% para o curso de Interpretação). Considerando a tendência que se vem verificando (uma maior predominância dos processos cognitivos do modelo de Bellack para a curso de Realização Técnica/Plástica), este dado decorre, quer do peso do processo cognitivo de interpretação no curso de Interpretação (47,6%, o valor mais alto para este cruzamento), quer do peso pouco significativo de processos cognitivos accionados para este curso nesta referência categorial.

4.5. IC – “Seria interessante as aulas funcionarem mais em debate, acaba por se aprender mais”

A figura de Interação Compósita reproduz, de uma forma muito significativa, situações nas quais o protagonismo nas próprias sessões de formação é, na maioria dos casos, intencionalmente reenviado aos alunos, isto é, é pressuposta uma reacção por parte dos mesmos na qual se esbate a centralidade do professor e se privilegia a sua participação. Esta situação é particularmente observável nas dinâmicas de trabalho de grupo, mas decorre igualmente de uma postura dos alunos intencionalizada, construtiva da própria situação de formação (abarcando, igualmente situações de trabalho articulado entre professores de diferentes disciplinas, o que não se reporta estritamente ao domínio das disciplinas técnicas ou artísticas).

No que se refere aos modos pedagógicos dominantes, não será de estranhar, de acordo com estes pressupostos, uma prevalência da figura de “Reacção”, na qual o protagonismo dos alunos reestrutura o “pedido” estabelecido pelo professor (34,9% das situações), bem como, à semelhança da figura do Aluno-Receptor, um importante papel da figura de “Resposta” (31,5% das situações). Relativamente aos tipos de significados mais predominantes nesta situação, uma situação que requer um protagonismo acrescido por parte dos alunos, não será igualmente de estranhar uma prevalência das figuras processuais, quer no caso dos significados lógico-instrucionais (33,2% das situações), quer no caso dos significados lógico-substantivos (28,2% das situações).

Parecem definir-se, deste modo, as pares de significação mais ilustrativas desta referência categorial, mas é o cruzamento destas duas dimensões que melhor permitirá esclarecê-las:

Modo Pedagógico	Tipo de Significado	SS	SLS	SI	SLI	Totais
STR		11 18,3% 25,0%	17 28,3% 25,0%	17 28,3% 34,7%	15 25,0% 18,8%	60 100% 24,9%
SOL		8 38,1% 18,2%	8 38,1% 11,7%	2 9,5% 4,1%	3 14,3% 3,7%	21 100% 8,7%
RES		14 18,4% 31,8%	26 34,2% 38,2%	17 22,4% 34,7%	19 25,0% 23,8%	76 100% 31,5%
REA		11 13,1% 25,0%	17 20,2% 25,0%	13 15,5% 26,5%	43 51,2% 53,7%	84 100% 34,9%
Totais		44 18,3% 100%	68 28,2% 100%	49 20,3% 100%	80 33,2% 100%	241 100% 100%

Quadro 14: Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos de “Interação Compósita”.

- em termos relativos, a maior representatividade do cruzamento entre MP e TS situa-se dominantemente no cruzamento do modo pedagógico de REA com o tipo de significado lógico-instrucional e, com uma representatividade ainda relevante, no cruzamento do modo pedagógico de RES com o tipo de significado lógico substantivo.

Definimos anteriormente a referência categorial da IC como muito resultante de um protagonismo dos alunos, mas determinado por estratégias pedagógicas suscitadas pelos professores (onde imperam, nomeadamente, as situações de trabalho de grupo). Esta figura não surgiu, aliás na primeira categorização dos registos de observação, mas sim de um posterior desdobramento das outras duas figuras de interacção, a interacção recentrada (IR) e a interacção dispersiva (ID). É interessante contrastá-la com a figura que a precede – a IR – para perceber a inversão de importância dos modos pedagógicos (o modo de SOL, o mais relevante em IR é agora o menos relevante, o modo de REA, o menos relevante em IR é agora o mais relevante), bem como dos tipos de significado (mais relevantes em IR os significados substantivos e instrucionais, mais relevantes em IC os significados lógico-substantivos e lógico-instrucionais).

Uma primeira leitura das combinações mais relevantes sugeriria, no que se refere à combinação REA/SLI, a análise de trabalho dos alunos entre si, onde se evidenciam dimensões de diálogo, negociação e avaliação decorrentes da transferência de protagonismo que lhes é conferido (esta combinação apenas se evidenciou, até agora, na figura do PE). Por outro lado, a combinação RES/SLS sugeriria a etapa de apresentação dos referidos trabalhos (ao docente como aos colegas), que resulta da resposta a um pedido, resposta sustentada, justificada e argumentada.

Deste modo, e analisando as sessões onde a relevância da figura da IC é mais significativa (sessões nas quais a percentagem de referências IC é superior à média das mesmas sobre o total de referências) e ainda, dentro destas, aquelas onde são mais significativas as combinações REA/SLI e RES/SLS, caracterizaremos com maior pormenor esta referência categorial. Assim:

- a combinação REA/SLI é mais relevante na sessão 24 (sessão da componente científica, disciplina de Dramaturgia), na sessão 26 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Inglês) e na sessão 49 (sessão da actividade de “Projecto”). A sessão 24 decorre no curso de Interpretação, a sessão 26 decorre no curso de Realização Técnica/Plástica e a sessão 49 decorre no curso de Realização Técnica.

Como anteriormente dissemos, a figura de IC ilustra muito situações de trabalho nas quais se evidenciam as complementaridades dos alunos entre si. Tal remete para modalidades de trabalho intencionalizadas e independentes do contexto de formação no qual decorrem, daí se explicando a diversidade, quer de cursos, quer de tipologia de sessões.

Não sendo exclusivas, as sessões mais relevantes para esta combinação (REA/SLI) evidenciam duas situações distintas: uma primeira, mais comprometida com o contexto formativo, na qual o trabalho se organiza em grupo (sessões 24 e 26) e uma segunda (sessão 49), mais comprometida com o contexto profissional, na qual o trabalho se organiza em equipa de um modo autónomo (trata-se da última situação de “Projecto” destes alunos e a autonomia não decorre de uma intencionalidade dos alunos, mas de uma regra da realização do próprio trabalho; é, no fundo, o momento da formação em que, na actividade de “Projecto”, os alunos têm de mostrar estar preparados para a sua profissão futura, e essa dimensão é avaliada nesses termos).

Na primeira destas situações registamos as seguintes passagens: *“Como em qualquer situação de trabalho de grupo, há burburinho no ar porque, ou as pessoas estão a ler em voz alta – há uma cópia do texto para cada grupo - ou porque estão a discutir entre si o «pedido». (...) Estamos ainda numa fase inicial da leitura, na qual um dos elementos do grupo assegura a leitura, enquanto outro(s) vai(ão) anotando aspectos relevantes. (...) Aliás, e após uma leitura inicial por um elemento dentro de cada grupo, o que parece acontecer é os alunos dividirem o texto entre si, cada um ler uma parte e ir tomando apontamentos sobre essa parte para depois debater com os colegas. (...) Permanece a mesma organização, isto é, dois grupos que «individualizam» o trabalho e três grupos que discutem em comum a integralidade do texto. Este dado é particularmente «audível», já que é dos referidos três grupos que se percebe uma maior discussão em torno do texto distribuído. (...) Ao longo da leitura deste segundo elemento, há já alguma interacção com o elemento que leu primeiro o seu texto, parecendo procurar-se alguma interacção entre os contributos individuais”*(Sessão 24, em 04.11.05.). Neste caso e se, numa fase inicial a interacção decorre da própria negociação dos alunos entre si sobre o modo como se vão organizar, numa fase intermédia passa-se por um trabalho individualizado de leitura, e numa fase seguinte assiste-se a opções diversas conforme cada grupo; uns que tendem a prolongar o trabalho individual, tendendo igualmente a produzir um trabalho comum que é mais o somatório dos contributos individuais, e outros que passam de patamar, isto é,

literalmente assumem a discussão de pontos de vista, a argumentação antes da produção de um trabalho colectivo.

Ainda na primeira das situações, registamos as seguintes passagens: *“Colocam-se dúvidas, uma vez que os grupos farão trabalhos diferentes, como conciliar numa representação final comum?. (...) São questões da orgânica do trabalho da turma, a qual se subdivide aqui nas especificidades «técnica» e «plástica». (...) Trata-se, de facto de um esforço dos alunos entre si para se organizarem, trabalharem em conjunto, articularem-se. (...) Este momento de articulação dos alunos entre si parece importante, já que o trabalho tenderá a revestir percursos individuais que, num segundo momento convergem para um resultado colectivo (assim parece, pelas combinações que os alunos estão a efectuar)”*(Sessão 26, em 04.11.08.). A tipologia de trabalho de grupo tem aqui uma natureza diferente, já que apela às próprias especificidades da formação dos alunos e logo, o primeiro “organizador” dos grupos é o curso dos alunos: técnicos para um lado, plásticos para outro. Num segundo momento, os alunos viriam a estabelecer entre si um acordo segundo o qual repartiriam o trabalho em fases, efectuando pesquisa individual numa primeira fase e articulando os diferentes contributos numa segunda fase para um fim comum.

Na segunda das situações, registamos as seguintes passagens: *“É um trabalho mais relaxado, o prof está presente para acompanhar o trabalho dos alunos, mas estes parecem algo autonomizados. (...) A discussão é participada também por um aluno mais comprometido com as questões do som. O trabalho avança muito em função da discussão dos alunos entre si. É interessante como o prof assiste a esta discussão sem muitas interferências, pensando igualmente em soluções alternativas mas não impondo o seu ponto de vista aos alunos. (...) Os alunos alternam funções para quebrar o sentido de rotina do trabalho e não é perceptível qualquer atitude individualista no seu trabalho. Há uma grande complementaridade entre os alunos. (...) Um outro aluno, um dos que mais investiu nos desenhos/esquemas de instalação de luz, acaba por ir ficando cá em baixo com funções de coordenação de instalação das luzes”*(Sessão 49, em 05.01.24.). O que esta situação revela é a natureza muito interdependente do trabalho das diferentes profissões das artes do espectáculo. Mesmo no caso vertente, em que nos reportamos exclusivamente ao curso de Realização Técnica, há as especificações da luminotecnia e da sonoplastia que se devem articular e estes alunos parecem evidenciar um bom entrosamento entre si por forma a concorrer para um fim comum;

- a combinação RES/SLS é mais relevante na sessão 12 (sessão da componente de trabalho de “Projecto”) e, em menor medida na sessão 14 (sessão da componente de trabalho de “Projecto”), as sessões 8 e 11 (sessões da componente de trabalho de “Projecto”), a sessão 26 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Inglês) e a sessão 32 (sessão da componente científica, disciplina de Dramaturgia). As sessões 8, 11, 12, 14 e 32 são sessões do curso de Interpretação, a sessão 26 é uma sessão do curso de Realização Técnica/Plástica.

Pela análise, constata-se uma importante predominância desta combinação na actividade de “projecto” , o que se explica pela dimensão compósita inerente aos próprios exercícios. Porém, na actividade de projecto com o curso de Interpretação, as respostas dos alunos são, regra geral, em termos de execução. Assim se explica que as passagens dos registos evidenciem a directividade do professor, a dimensão compósita igualmente participada por este (e inerente aos exercícios executados): “ *O prof diz que imagina o António Nobre a escrever esta poesia, a circular de um lado para o outro num espaço exíguo enquanto produz este texto, e transforma esta ideia numa opção cénica, obrigando a aluna a figurar esta circulação num espaço exíguo determinado como processo de a fazer melhor interiorizar o sentimento (irónico) do texto. (...) É-lhes sugerido que, entretanto o coro entoe mudamente a música enquanto os alunos dizem o poema, o que obriga a uma cadenciação diferente e articulada entre uma coisa e a outra. (...) Nesta cena, a aluna lê o texto deitada no chão de barriga para baixo. O prof senta-se no chão para falar com ela. Sendo esta cena um poema que é quase um jogo de palavras, o prof sugere que a aluna construa uma jogo a partir das palavras-chave que compõem o poema*”(Sessão 12, em 04.02.06.).

Outras passagens são, por outro lado, mais ilustrativas da intervenção dos próprios alunos: “*A importância de descortinar sentidos no texto reenvia para a interpretação dos cursos técnicos (Realização Plástica e Realização Técnica)*” (Sessão 8, em 04.02.02.) – a dimensão compósita da construção da encenação; “*A vara funciona assim como um simulacro de comunicação, ou seja, quanto mais harmonioso for o jogo, maior é a «minha» aprendizagem sobre o outro («jogo de comunicação entre duas pessoas mediado por uma vara»)*” (Sessão 11, em 04.02.05.) – a dimensão compósita da interacção no jogo da comunicação; “*Os alunos escolheram os «destravalínguas» que entenderam. Fazem-se experiências, tais como dizerem os seus destravalínguas todos ao mesmo tempo (é o efeito de ruído desorganizado, exercício de difícil*

concentração, mas organizado para quem o diz”(Sessão 14, em 04.02.10.) – a dimensão compósita da ordem no caos; *Nos esclarecimentos, os alunos fazem valer os seus conhecimentos das áreas específicas e sua compatibilização com a proposta de trabalho da prof*”(Sessão 26, em 04.11.08.) – a dimensão compósita das especialidades para um trabalho multidisciplinar; *“O trabalho de grupo parece um desafio para os alunos, quer pela dimensão de argumentação de um texto, quer pela sua posterior apresentação aos colegas, que leram diferentes partes da obra, mas segundo uma mesma perspectiva*”(Sessão 32, em 04.11.12.) – a dimensão compósita do trabalho inter-grupo e intra-grupo.

Ao procurar identificar as sessões nas quais a figura da IC é menos representada, verificamos não haver um destaque significativo dos cursos (5 sessões em 10 para o curso de Interpretação e igual valor para o curso de Realização Técnica/Plástica), mas haver uma diferença na tipologia de sessões dominantes para cada curso. Verifica-se, com efeito que, para o curso de Interpretação a tipologia de sessões onde é menos representada a figura da IC corresponde à componente artística enquanto que, para o curso de Realização Técnica/Plástica, esta distinção recai sobre sessões da componente sociocultural.

Os significados lógico-substantivos (e, implicitamente, os processos cognitivos accionados) assumem, na figura da IC um valor importante, articulados sobretudo com o modo pedagógico de RES. Estabelecendo-se uma hierarquização entre os processos cognitivos não muito distante daquela que se verifica para as outras referências categoriais, é de realçar no caso da IC a prevalência do processo cognitivo de articulação sobre os demais – no sentido da resposta à dimensão compósita dos trabalhos efectuados pelos alunos no âmbito das diferentes disciplinas – bem como uma referência, ainda que ténue, aos processos de justificação, argumentação e opinião (referência importante por ser a primeira referência categorial onde os três estão presentes e por preceder a referência categorial onde os três são mais representados).

Ao analisarmos a variação entre processos cognitivos e tipologia de sessão, verificamos destacarem-se as situações de “projecto”(1,87 vezes em valo médio por sessão) e, em menor medida as situações da componente artística (1,27 vezes) e sociocultural (1,17 vezes). A incidência do processo cognitivo de articulação distribui-se, ainda assim, pelas diferentes tipologias de sessão, embora apresente um valor mais elevado para as situações de “projecto”.

Ao analisarmos a variação entre processos cognitivos e tipo de cursos, verificamos novamente (como já referimos no caso da IR) uma prevalência de situações de formação nas quais todos os alunos estão presentes sobre as demais (1,75) vezes, embora se lhe sucedam com relativa proximidade as sessões do curso de Realização Técnica (1,60 vezes) e de Interpretação (1,50 vezes). Procuramos explicar já o porquê desta prevalência das sessões em que todos os alunos estão presentes (1 sessão na componente artística e 3 na componente de “projecto”), o mesmo se verificando para o curso de Realização Técnica (3 sessões na componente artística e 2 sessões na componente de projecto). É esta “exclusividade” destas duas tipologias de curso sobre apenas duas tipologias de sessão que, aqui e ali, enviesa a análise dos dados mas, em todo o caso, não deixa de evidenciar, sob o ponto de vista da análise das referências categoriais, a sua maior representatividade sob o ponto de vista da tipologia das sessões (naquilo que se refere à mobilização de processos cognitivos, claro está).

O que vimos dizendo parece confirmado nesta figura da IC, ao coincidirem os valores mais elevados das componentes de “projecto” e artística com as sessões onde todos os alunos estão presentes e as sessões do curso de Realização Técnica. Porém (e é neste sentido que falamos de enviesamento na análise dos dados), é claramente no curso de Interpretação que se destaca o processo cognitivo mais representado na figura de IC, a representar 45% dos processos cognitivos accionados nas sessões deste curso e, sobretudo, 73% das referências a este processo cognitivo nos diferentes tipos de curso.

Por último, e no que se refere à maior ou menor representatividade dos processos cognitivos do modelo de Bellack por tipologia de sessão, aquilo que verificamos é ainda a sua maior representatividade nas disciplinas da componente sociocultural (47,6%), embora sem uma distância significativa para as outras componentes (segue-se a componente de “projecto” com 42,8%, evidenciando o segundo tipo de enviesamento possível nesta análise, face à redundância que decorre da designação comum de um processo cognitivo e um tipo de curso – Interpretação. Esta redundância parece tanto mais evidente quanto este processo cognitivo é globalmente o mais representado - 31,8% das referências - bem como é globalmente o mais representado na tipologia de sessão de “projecto”- com 41,3% das referências – e no curso de Interpretação – com 75,9% das referências). Por outro lado, a representatividade dos processos cognitivos do modelo de Bellack em função dos cursos

retoma a dominante da prevalência do curso de Realização Técnica/Plástica face ao curso de Interpretação (54,5% e 40,5%, respectivamente).

4.6. AE – “*Temos de ter opinião, o problema é não tê-la. Eu vejo muitas pessoas da minha idade ...*”

Face ao quadro de análise adoptado, é o próprio curso da análise que revela as suas limitações, desde logo porque, e no que se refere às situações nas quais o protagonismo dos alunos é central, admitir a figura de “Estruturação” é reenviá-la ao protagonismo do professor. Assim, quando se admite que os alunos possam ter um protagonismo estruturante em termos do modo pedagógico predominante, e por forma a estabelecer alguma diferença, é necessário (por força das limitações do modelo de análise) reenviá-la para a figura de “Reacção”, a única susceptível de evidenciar o seu protagonismo sem o mesmo se confundir com o protagonismo do próprio professor (e porque, em definitivo mesmo os “movimentos” de estruturação protagonizados pelos alunos não deixam de o ser face a um pedido ou proposta de trabalho do professor ou, em todo o caso, geralmente decorrentes do próprio conteúdo da sessão).

É um facto que o modelo de análise adoptado (ainda que *adulterado*) se reporta a uma relação clássica de formação – professor transmite, aluno absorve – como é um facto que o modelo não responde integralmente aos cambiantes da situação em análise⁵⁵. Mas, a flexibilidade construída em torno do modelo (designadamente, pelo cruzamento entre os movimentos pedagógicos e os tipos de significados) procura justamente evidenciar aquilo que distingue, em termos de conteúdo, o que previamente categorizamos segundo a lógica de “referência categorial”.

É nesta articulação que procuramos situar a realidade em análise, não a subjugando ao modelo de análise, mas procurando, a cada passo, compreender as especificidades que a distinguem. É importante realçar que a análise aqui privilegiada – a especificidade das diferentes referências categoriais – não obnubila a significatividade de um todo, apenas procura percebê-la a partir das relevâncias significativas realçadas nas suas partes constitutivas. Deste modo, e insistimos, subtrai-se a lógica diacrónica da situação específica da sessão de formação à lógica sincrónica que pode evidenciar-se

⁵⁵ - É ilustrativa, a título de exemplo, a dificuldade de categorizar, “classificar” nesta grelha, quer sob o ponto de vista dos modos pedagógicos “disponíveis”, quer sob o ponto de vista dos tipos de significados, todas as expressões emotivas, decorrentes das relações entre as pessoas, não necessariamente induzidas pelos conteúdos de formação.

num modelo que, pelo contacto estabelecido (pela observação realizada no terreno), parece prevalecer enquanto modelo institucionalizado e desejado.

Estas considerações prévias remetem-nos então, em termos da análise, para uma preponderância significativa do modo pedagógico de Reacção (51,0% das situações) embora, sob o ponto de vista do tipo de significado, se revele agora preponderante o Significado Lógico-substantivo (37,5% das situações).

Parecem definir-se, deste modo, as pares de significação mais ilustrativas desta referência categorial, mas é o cruzamento destas duas dimensões que melhor permitirá esclarecê-las:

Modo Pedagógico	Tipo de Significado	SS	SLS	SI	SLI	Totais
STR		6 13,3% 8,4%	19 42,2% 15,3%	11 24,4% 15,5%	9 20,0% 13,8%	45 100% 13,6%
SOL		13 37,1% 18,3%	17 48,6% 13,7%	3 8,6% 4,2%	2 5,7% 3,1%	35 100% 10,6%
RES		17 20,7% 23,9%	27 32,9% 21,8%	20 24,4% 28,2%	18 22,0% 27,7%	82 100% 24,8%
REA		35 20,7% 49,3%	61 36,1% 49,2%	37 21,9% 52,1%	36 21,3% 55,4%	169 100% 51,0%
Totais		71 21,4% 100%	124 37,5% 100%	71 21,4% 100%	65 19,6% 100%	331 100% 100%

Quadro 15: Representatividade das variáveis “Modo Pedagógico” e “Tipo de Significado” nos registos de “Aluno Emissor”.

- em termos relativos, a maior representatividade do cruzamento entre MP e TS não traduz a representatividade das combinações em termos absolutos, isto é, traduz o maior peso dos modos pedagógicos de resposta e reacção, mas não traduz o maior peso do tipo de significado lógico-substantivo (só há, em definitivo, um “acordo” entre a representatividade, em termos absolutos como relativos, para a combinação entre o tipo de significado instrucional e os modos pedagógicos de REA e RES). Consideraremos, pelo efeito, a relevância das combinações REA/SLS, REA/SI e REA/SLI.

A referência categorial do AE é, a todos os títulos, a que mais se destaca nesta análise, desde logo por ser aquela que é mais vezes identificada na análise global dos registos de observação (ANEXO I), dado cuja relevância adiante exploraremos. À semelhança da figura do PE, o AE pressuporia um papel estruturador da sessão de formação, já que se distancia do mero papel receptivo para melhor evidenciar um papel activo. Não obstante, nem esta figura altera o pressuposto da relação de aprendizagem, segundo a qual é do professor que a mesma parte, é aos alunos que a mesma se dirige.

Deste modo, o maior protagonismo do aluno poder-se-ia equacionar em função de um espaço que o modelo educativo vigente na escola lhe permite ou tolera, o que nos envia para dimensões constitutivas da própria formação, bem como para dimensões de natureza organizacional, as quais, neste caso nos parecem muito comprometidas com aquelas (o que significa dizer que o modelo educativo institucionalmente organizado ou estabelecido é, em grande medida, tributário também das especificidades que caracterizam a formação).

É a estas reflexões que procuraremos dar corpo com base na análise dos registos da figura do AE, procurando como para as restantes referências categoriais, distinguir a especificidade do modo pedagógico aqui dominante, bem como dos tipos de significado em função, quer da tipologia das sessões de formação, quer dos cursos. Consideremos então as sessões onde a relevância da figura do AE é mais significativa (sessões nas quais a percentagem de referências AE é superior à média das mesmas sobre o total das referências) e, dentro destas, aquelas onde são mais significativas as combinações REA/SLS, REA/SI e REA/SLI. Assim:

- a combinação REA/SLS é mais relevante na sessão 2 (sessão da disciplina de Voz da componente artística), na sessão 4 (sessão de Auto-Curso da disciplina artística de Interpretação), na sessão 28 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Português), na sessão 29 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Integração) e na sessão 41 (sessão da componente científica, disciplina de Dramaturgia). Todas as sessões ocorrem no curso de Interpretação, embora em turmas diferentes.

Esta combinação é manifestamente a mais representada e, quer a sua dispersão pelas três componentes disciplinares, quer a circunstância de as sessões aqui relevadas se reportarem a diferentes turmas (logo, diferentes alunos) do curso de Interpretação faz pressupor a sua identificação com características fortes ou significativas da própria formação no âmbito deste curso.

Mais uma vez, a categorização distingue, sob o ponto de vista da evidenciação do protagonismo, duas situações distintas: uma, mais associada às disciplinas artísticas e de projecto, na qual a linguagem é sobretudo corporal e expressiva e outra, mais associada às disciplinas da componente sociocultural e científica, que recorre à linguagem oralizada. Esta distinção é aqui efectuada porque se trata de linguagens com uma diferente margem de manobra para o aluno, passando pela linguagem corporal uma

menor margem de erro, mas também uma maior identificação com alguma genuinidade e menos com um sentido reprodutivo, algo frequentemente solicitado no contexto de aprendizagem mais tradicional.

Na primeira situação identificamos as seguintes passagens: “*Os alunos que vão apresentar o trabalho encenam a própria apresentação. A apresentação é muito ritmada. O exercício é um exercício de ritmos, mas também muito de apresentação cénica. (...) A criatividade é absolutamente impressionante. A criatividade é central e muito posta em prática*”(Sessão 2, em 03.11.13.); “*Uma aluna vem claramente ler o que eu escrevo com um ar incomodado. (...) Uma outra aluna abeira-se de mim, sentiu necessidade de ler aquilo que eu escrevia, de me observar. (...) A repetição insistente parece ter efeitos sobre a própria capacidade de concentração. A interpretação das cenas passa muito pela sua dimensão espacial. (...) As situações, todas provenientes de um texto de Fassbinder, são situações de representação complexa. (...) E o que está bem é, regra geral, aquilo que lhes é espontâneo em termos de reacção. É este contraste entre o real e a representação que vai construindo o «entranhamento» das personagens*”(Sessão 4, em 03.11.19.).

Na segunda situação identificamos as seguintes passagens: “*Esta participação dos alunos é, par além do mais, evidenciada pela articulação que estes alunos têm entre si (um pequeno grupo dentro da aula), quer por terem um nível de participação elevado, quer por terem um grau de entendimento grande. (...) E são os alunos quem de imediato conclui!. (...) «Então o que é que vocês acharam?»*, e imediatamente são vários os alunos que se manifestam para interpretar o poema, o contrastar ao anterior (...). (...) *As analogias que os alunos estabelecem entre os heterónimos do poeta revelam bem um conhecimento, mesmo familiaridade que têm com os seus trabalhos*”(Sessão 28, em 04.11.09.); “*Os alunos vão intervindo, havendo um que diz, «desculpa, não concordo muito». (...) Uma aluna refere a falta de interesse dos jovens hoje sobre a política. Reconhece as suas responsabilidades como cidadã, mas reconhece que, se votasse hoje não votaria responsavelmente porque não tinha conhecimento suficiente. (...) Os alunos referem uma preocupação presente com a actualidade, o parecer estar a acontecer uma transformação social importante («não quero estar a profetizar, mas ...»)* nos nossos dias. (...) “*Temos de ter opinião, o problema é não tê-la. Eu vejo muitas pessoas da minha idade ...*”, diz um aluno. (...) *Entra-se numa discussão em torno do ensino público e do ensino privado, revelam alguns alunos as experiências tidas em colégios e o não serem assim tão melhores que*

as escolas públicas”(Sessão 29, em 04.11.11.); “Discute-se seguidamente a questão do ritmo das peças, os alunos recorrem imediatamente a um conjunto de exemplos que lhes sejam familiares. (...) Mais uma vez, e com este aluno, observa-se o recurso à exemplificação tomando por base as suas experiências no contexto do teatro. O modo interpelante como os alunos colocam as suas interpretações/reflexões revela bem uma atitude diferente de uma apropriação do saber acrítica e livresca. (...) O que se revela aqui interessante é que, o exercício de análise que os alunos aqui fazem é muito pautado pelas suas experiências, é o recurso a elas que parece permitir efectuar aqui, não uma mera reflexão especulativa, mas mais uma quase meta-reflexão. (...) O nível de discussão e argumentação dos alunos é muito interessante, muito pautado por um grande conhecimento daquilo que é objecto da sua formação”(Sessão 41, em 04.11.26.).

Esta segunda situação revela, pese embora localizar-se em disciplinas mais tradicionais da formação, um espaço de conquista por parte dos alunos, mas também um espaço de concessão por parte da docência. Quando, em regra é pelo saber livresco que se pauta o sucesso do aluno no contexto de aprendizagem, vemos aqui em mais do que uma situação, quer uma preocupação da docência em articular as aprendizagens dos alunos com outras disciplinas, quer uma valorização da argumentação e reflexão que se ancora nas suas próprias experiências. Naturalmente, é também esta postura da docência que em muito concorre para a maior evidência desta figura do AE;

- A combinação REA/SI é mais relevante na sessão 23 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Integração) na sessão 34 (sessão da componente sociocultural, disciplina de Português) e na sessão 49 (sessão da actividade de “Projecto”). A sessão 23 ocorre no curso de Realização Técnica/Plástica, a sessão 34 ocorre no curso de Interpretação e a sessão 49 ocorre no curso de Realização Técnica.

Apercebemo-nos aqui de uma diversidade de cursos a evidenciar esta combinação. As dimensões instrucionais encerram, por um lado, questões de ocupação do espaço e da relação dos alunos entre si na participação na sessão (o modo de estar) e, por outro lado, questões de articulação entre si num trabalho com características mais autónomas. Percebe-se, de um modo geral, um “clima” de aula com um grande grau de informalidade, embora não se perceba que tal interfira sobre o rendimento dos alunos.

Na primeira situação, retivemos as seguintes passagens *“Nesta fase de revisões, os alunos são muito participativos, a aluna que chegou entretanto imediatamente*

começou a participar. (...) Esta turma tem mais rapazes do que raparigas, e aqui a participação parece ser mais importante por parte dos rapazes. (...) Um dos alunos mais participativos- o último a entrar na sala – senta-se na «corola» exterior do U porque é dos poucos lugares vagos, mas é também um lugar em que fica mesmo virado de frente para o professor.”(Sessão 23, em 04.11.04.); “Os alunos têm de se juntar porque nem todos dispõem de textos, mas juntam-se todos a monte num único sítio. (...) Uma aluna tem o braço colocado à volta dos ombros do colega do lado, a postura dos alunos é muito espontânea sem que tal signifique «baldas», distância daquilo que se está a passar na aula. (...) Não perpassa aqui matreirice nem há um clima de tensão que passe pela construção de reacções intencionais para gozar com a prof”(Sessão 34, em 04.11.16.).

Na segunda situação, retivemos as seguintes passagens: *“O trabalho é aqui claramente mais autónomo (por relação com a Interpretação), embora eu não possa esquecer ter como termo comparativo um projecto do 1º ano. (...) É provável, previsível mesmo que o trabalho dos alunos de Interpretação do 3º ano seja, ele próprio muito autónomo. Isso poderei verificar (...) quando os alunos de Interpretação «fixarem residência» no auditório. (...) Os papéis não se vão propriamente especializando, mas há tarefas que se vão definindo. (...) Embora só seja no final da próxima semana que o espectáculo será apresentado, prevêem já os alunos de RT jantar hoje na escola para trabalhar pela noite dentro”(Sessão 49, em 05.01.24.);*

- A combinação REA/SLI é mais relevante nas sessões 34 e 38 (sessões da componente sociocultural, disciplina de Português), mas ainda na sessão 7 (sessão de Auto-Curso da componente artística) e na sessão 15 (sessão da actividade de “Projecto”), ocorrendo todas com o curso de Interpretação.

Embora mais incidente sobre o curso de Interpretação, esta combinação não o é em exclusivo. Em todo o caso, o que aqui se procura realçar é a relação com a avaliação, tal como interpretada pelos alunos em diversas situações. Não nos reportamos necessariamente a situações formais de avaliação, mas ao modo como alguma autonomização na prestação dos alunos evidencia uma preocupação com uma auto-avaliação das suas próprias prestações (e da própria avaliação dos colegas).

Retivemos as seguintes passagens: *“Voltam a sentar-se, inicia-se outra cena. É, a certa altura, o próprio aluno que se auto-corrigue”(Sessão 7, em 03.12.03.); “Entre os diferentes ensaios, os alunos trocam impressões entre si sobre a sua execução. (...) Só*

quando o prof chama a atenção (após ter executado em quase total silêncio) são os alunos sensíveis à questão do barulho dos «cascos»”(Sessão 15, em 04.02.12.); “A certa altura – estamos sensivelmente a meio da aula – parece esquecido o risco de não preparação da aula por parte dos alunos como condicionando o seu desenrolar”(Sessão 34, em 04.11.16.); “A prof informa ter de sair por uns momentos, «o Henrique fica a tomar conta», diz em tom de brincadeira. A participação é agora mais ruidosa, os alunos lêem em voz alta parte dos poemas, discutem a sua aplicação aos diferentes pedidos do trabalho, mas a situação não se alterou por causa da ausência da prof. (...) Algo que já verifiquei anteriormente, os alunos das turmas que tenho observado, quando empenhados numa tarefa não funcionam mais ou menos por causa da prof, de tal maneira que praticamente não reagiram à sua ausência. (...) a prof tem necessidade de se ausentar mais cedo, diz aos alunos «acabou» e os alunos dizem, em grupo «mas, estamos quase a acabar. Pode ir, nós ficamos a trabalhar»”(Sessão 38, em 04.11.23.).

Ao procurar constatar as sessões nas quais a figura do AE é menos representada, isto é, as sessões onde esta referência categorial tem um peso menos importante, verificamos corresponder a sessões do curso de Realização Técnica/Plástica (6 em 12, predominantemente na componente sociocultural), em detrimento de sessões do curso de Interpretação (3 em 12, nas diversas componentes), do curso de Realização Técnica (2 em 12, embora sejam metade das sessões assistidas para este curso e da componente artística) e uma sessão da actividade de “projecto” em que estão presentes todos os alunos.

A figura do AE é, não só a mais representada nos registos de observação, como também é aquela que, no seu protagonismo, mais processos cognitivos acciona. Na análise da sua especificidade, importa acentuar que, à semelhança da figura do AR, troca, sob o ponto de vista da sua relevância, o processo cognitivo de articulação pelo de associação/sugestão (a que não é estranho o importante recurso/reconhecimento ao/do saber experiencial dos alunos). Por outro lado, e é este o dado mais distinto desta referência categorial, os processos cognitivos de argumentação, justificação e opinião são aqui extremamente relevantes. Novamente nos parece importante insistir na valorização que a própria docência atribui a estas dimensões de protagonismo dos alunos, mas também na importância que a linguagem corporal (ou, melhor dizendo, a aprendizagem na mesma implícita no exercício de interpretação cénica) adquire num certo “libertar” dos alunos, sob o ponto de vista da sua postura em sessões cujo recurso

à linguagem oral é mais determinante. Com efeito, e quando contrastamos os dados gerais dos processos cognitivos vs. tipo de cursos com os dados gerais dos processos cognitivos vs. tipologia de sessões, apercebemo-nos que, embora o curso de Interpretação esteja fortemente representado (63,2% dos processos cognitivos accionados), a representatividade da única tipologia de sessão que lhe é quase exclusiva (89% das sessões) – a tipologia de “projecto” – apenas se reporta a 31,8% dos processos cognitivos accionados. Por outro lado, e ao retermos os valores médios por sessão de processos cognitivos accionados, verificamos que o valor mais alto se regista novamente no curso de Interpretação – 9,43 – e que tal valor só tem paralelo nas sessões artísticas – 10,81 – nas quais a representatividade do curso de Interpretação é de 60%.

Ao analisarmos a variação entre processos cognitivos e tipologia de sessão, verificamos destacarem-se as situações de “projecto”(2,67 vezes em valor médio por sessão) e as situações da componente artística (2,64 vezes). Em todo o caso, é de registar que os valores médios por sessão são relevantes para todas as tipologias de sessão. Repescando as especificidades dos processos cognitivos, verificamos que a distribuição do processo cognitivo de associação/sugestão é muito equilibrada pelas diferentes tipologias, com excepção daquela que se reporta à componente científica. Quanto aos processos cognitivos que melhor distinguem a figura do AE – argumentação, opinião e justificação – é importante verificar que os mesmos são particularmente evidenciados na componente sociocultural (onde há um maior recurso à linguagem oralizada).

Reforçando a ideia anteriormente defendida, segundo a qual haveria uma transferência de dinâmicas do contexto de formação “projecto” para as outras componentes de formação (e, por esse facto, se circunscrevendo em grande medida ao curso de Interpretação), verificamos que, e numa análise à variação entre processos cognitivos e tipos de cursos, aqueles processos cognitivos que anteriormente identificamos como mais específicos à figura do AE – a argumentação, a opinião e a justificação – se encontram aqui fortemente concentrados no curso de Interpretação (das 37 referencias em que os mesmos são accionados, 28 – 75,7% - reportam-se a sessões com o curso de Interpretação).

Se nos retivermos no processo cognitivo de associação/sugestão nesta análise por curso, verificamos a sua maior incidência no curso de Interpretação, bem como nas sessões com todos os alunos, valores aliás condizentes com a maior representatividade

de cursos em termos de número médio de processos accionados por sessão – 3,25 vezes para sessões com todos os alunos e 3,11 vezes para sessões do curso de Interpretação.

Por último, e no que se refere à maior ou menor representatividade dos processos cognitivos do modelo de Bellack por tipologia de sessão, verificamos e, contrariando a “norma”, um valor mais elevado para as componentes de “projecto” e artística, só a elas se seguindo as componentes sociocultural e científica. O viés parece introduzido aqui pelo peso do processo cognitivo de interpretação, quer na componente de “projecto”, quer na componente artística, viés este aliás extensível à análise em função dos tipos de curso. Com efeito, é novamente o peso do processo cognitivo de interpretação (representado em 89% dos casos no curso de Interpretação) que parece pesar para um maior peso dos processos cognitivos de Bellack no curso de Interpretação (63,2%) face ao curso de Realização Técnica/Plástica (57,4%).

Em síntese, e no que se refere à análise em torno da maior ou menor incidência dos processos cognitivos conforme propostos no modelo de Bellack, o nosso objectivo consistia sobretudo em fundamentar a “criação” de outros processos cognitivos, que melhor dessem conta de situações de formação que não encaixavam naquele modelo. Desse modo, pressupunha-se encontrar um maior grau de resolução do modelo original nas sessões de formação mais próximas da clássica e tradicional sessão de formação – neste caso, representadas pelas componentes sociocultural e científica – e, inversamente, uma menor resolução nas sessões de formação mais específicas a estes cursos de formação profissional.

Esta análise visava assim, sobretudo validar a consistência dos novos processos cognitivos identificados, tal parecendo verificar-se quando analisados os dados globais. Com efeito, quando efectuamos o somatório dos significados lógico-substantivos accionados de acordo com os processos cognitivos do modelo de Bellack em termos globais, verificamos (e, pesem embora os viés anteriormente admitidos) corresponderem os mesmos a um maior grau de satisfação nas componentes científica (61,7%) e sociocultural (59,8%), só depois se identificando as componentes de “projecto”(51,0%) e artística (50,0%). Do mesmo modo, e procurando reforçar transferências de dinâmicas entre uma formação de actor e a postura deste aprendiz noutros contextos de formação, a mesma análise global centrada no tipo de curso identifica um maior grau de satisfação, de acordo com o modelo de Bellack, no curso de

Realização Técnica/Plástica (62,1%) e, só seguidamente no curso de Interpretação (56,0%) (o curso de Realização Técnica e as sessões com todos os alunos não são aqui consideradas, quer pelo número relativamente de ocorrências, quer por serem quase integralmente representadas por sessões da componente artística e de “projecto”).

4.7. ID – “O Piolho anda chungu, tem muitos universitários”

Um dado a que, já anteriormente fizemos referência (vidé ponto 4.2. – Agregação por tipos de interacção da sessão de formação) é, de uma forma geral, a baixa representatividade desta referência categorial e, sobretudo, quanto à sua caracterização, uma natureza transicional, ou seja, uma forte concentração no início e encerramento das sessões (ou ainda, como anteriormente referimos, em sub-momentos de ruptura e de reinício), naquilo que predispõe a turma para uma situação de trabalho e naquilo que a predispõe para o encerramento da mesma.

Analisando a maior representatividade desta referência categorial, identificamos outras motivações para a sua ocorrência, nomeadamente situações de conflito (no caso de uma sessão na qual estão presentes alunos dos três cursos), situações de dificuldade de acompanhamento da aprendizagem (pela dificuldade da mesma) ou ainda, situações de dificuldade de organização dos alunos (no caso das sessões estruturadas em torno do trabalho de grupo). No entanto, a importante representatividade da primeira caracterização que adiantamos (cerca de 30% das referências) confronta-nos com a dificuldade de analisar as unidades de discurso segundo o modelo a que nos reportamos relativamente às restantes referências categoriais. Torna-se, com efeito, de difícil enquadramento segundo modos pedagógicos, bem como tipos de significado centrados no saber e na sua transmissão, situações que se reportam à quebra dessa mesma dinâmica da aprendizagem.

Por esse facto, não sujeitaremos as unidades de discurso constitutivas desta referência categorial a uma análise segundo modos pedagógicos e tipos de significado, procuraremos sobretudo identificar, sob o ponto de vista interpretativo, quer os seus protagonistas (professor e/ou alunos), quer a sua articulação com a situação de aprendizagem.

Numa análise geral das unidades de discurso inscritas nesta referência categorial, verificamos que uma maioria significativa (69,4%) se enquadra no percurso da sessão, enquanto que aquelas que se reportam ao início das sessões tem uma representatividade

bastante menor (19,7%), situação ainda mais enfatizada por aquelas que se registam no termo das sessões (10,9%). Compreender-se-á a discrepância destes valores à luz da circunstância de o próprio observador “iniciar” e “encerrar” as sessões, não registando com tanta acuidade estes momentos como aqueles que sucedem no “durante”⁵⁶.

Estes dados parecerão, entretanto, confirmados a partir de uma análise que distingue o conteúdo destas quebras, designadamente segundo a manifestação de “desinteresse”, “distracção”, “dispersão” ou “complexidade”. A manifestação de desinteresse é, por relação com as demais, a menos representada (5,8%), explicando porventura uma dinâmica das sessões de formação muito elevada e muito participada pelos alunos, como de um modo geral a análise dos dados revelou; a manifestação de complexidade (isto é, redundar numa interacção dispersiva *por causa* da complexidade das matérias, conteúdos, processos em curso), apresenta um valor algo distinto da anterior (20,9%) e traduz momentos de dificuldade para os alunos no seu processo de formação (sejam elas de natureza conteudística, como é o caso de algumas sessões de trabalho de “projecto” para os actores, ou de natureza pedagógica, como é o caso dos diferentes modos de mobilização accionados pelos alunos face a um pedido de realização de um trabalho em grupo); a manifestação de distracção, muito agregada à maior ou menor capacidade de mobilização da atenção para a sessão, verifica-se tendencialmente nas fases finais das sessões de formação, representando 27,6% das ocorrências – *“Quando a prof procura chamar a atenção dos alunos para fazer um aviso - «são horas, vocês podiam preparar o trabalho para apresentar na próxima aula» - há necessidade de um aluno com voz mais grossa pedir a atenção da turma»* (Sessão 24, em 04.11.05.); por último, a manifestação de dispersão, a mais frequente (45,6% das ocorrências) evidencia todas aquelas situações susceptíveis de provocar uma desconcentração dos protagonistas no processo de formação, sendo relevante quer nos momentos de início das sessões – *“Como habitualmente, os primeiros 15’ a 20’são dedicados ao aquecimento. É um momento de alguma informalidade, o tempo para pôr a conversa em dia”* (Sessão 10, em 04.02.04.), quer ao longo das sessões – *“Houve mudança (imprevista) de sala de aula e, conseqüentemente de «posicionamento espacial» dos alunos”* (Sessão 31, em 04.11.12.).

⁵⁶ - Poder-se-á, outro tanto, questionar se todos os momentos de quebra de ritmo de uma situação formativa não são, eles próprios, momentos de encerramento e momentos de reinício do processo. Nessa perspectiva, todos os momentos registados nesta referência categorial traduziriam mais genuinamente a concepção da sessão formativa, não como um *continuum* mas como uma sucessão de rupturas e de religações, um *continuum* de rupturas e de religações.

A representatividade da Interação Dispersiva é mais ilustrativa se, para cada sessão de formação dada, entendermos as unidades de discurso como unidades de tempo. Assim, se numa sessão de 90 minutos tínhamos em média 12,7% de ocorrências de interação dispersiva, tal corresponderia a dizer que, de 8,3 em 8,3 minutos haveria uma ruptura, um acontecimento gerador de alguma forma de dispersão no decurso da sessão. Numa visão geral em torno das sessões por componente de formação, aquelas que apresentam valores mais elevados de dispersão são as das componentes socioculturais e científicas (com picos nas sessões de trabalho de grupo), aquelas que apresentam valores mais baixos são as das componentes artísticas e de “projecto”. Explica as primeiras – socioculturais – o papel mais passivo dos alunos (sentados, escutantes), explica as segundas – científicas – dificuldades de organização dos próprios alunos (reportamo-nos aqui, fundamentalmente a sessões de trabalho de grupo), por último, explica as terceiras – artísticas e de “projecto”- a maior mobilidade dos alunos e um trabalho sobre desempenhos mais individualizados.

5. Um projecto de aprendizagem-profissionalidade assente num modelo de alternância interactiva

A análise dos dados e a sua interpretação, conforme efectuados nos pontos 3. e 4., remetem-nos para a compreensão do processo de ensino/aprendizagem segundo uma forte articulação com a própria orgânica da estrutura institucional. Não avançaremos aqui uma reflexão em torno desta segunda dimensão (em virtude de a mesma ser abordada em pormenor no sub-capítulo II-III – Projecto Institucional), mas procuraremos reflectir sobre a articulação destas duas dimensões como estruto de compreensão das especificidades identificadas na análise e interpretação dos registos de observação, ou seja, procuraremos compreender o processo para melhor identificar o projecto operacionalizado na formação dos jovens desta escola.

Caracteriza o sub-sistema de ensino profissional uma estruturação em torno da alternância entre o contexto de formação e o contexto de trabalho, ainda que tal pressuposto não retire aos referidos contextos a sua especificidade original, isto é, a alternância tende a definir-se mais pelos modos ou modelos que instituições com finalidades distintas identificam para assegurar essa alternância do que, pelo pressuposto da alternância susceptível de ser inscrita num modelo de

ensino/aprendizagem enquanto, ela mesma, suporte ou estrutura de uma estratégia formativa⁵⁷. O ensino profissional tende assim, formalmente a orientar-se segundo o pressuposto de uma alternância que, ao definir-se segundo as especificidades ou “papéis” das instituições que nele intervêm, cria entre elas funções (aparentes) de subsidiaridade que identificam na actividade da outra aquilo que a “nossa” actividade não contempla (nem visa contemplar) e, deste modo, inscreve-se na própria natureza da alternância o sentido subsidiário da “necessidade (da especificidade) do outro”⁵⁸. A alternância tende a definir-se, deste modo, fora da alçada dos sujeitos objecto de formação, requerendo destes a capacidade de articulação entre aquilo que alterna, bem como a clara compreensão da sua finalidade social; a formação é subsidiária do exercício do trabalho e, por outro lado, a complementaridade do contexto de trabalho nunca se confunde com a essencialidade⁵⁹ da formação.

A escola objecto do presente estudo (enquadrada na especialização artística do sub-sistema de ensino profissional) apresenta, face ao cenário geral descrito, uma característica *sui generis*, e que consiste na convivência, num mesmo espaço institucional, das valências formativa e produtiva. Corroborando VASCONCELOS (2002: 25), quando este autor se reporta ao ensino artístico actual,“(a)o modelo tradicional, onde professor e a sua classe eram entendidas como unidades básicas da organização, contrapõe-se uma perspectiva mais alargada da concepção da escola, como instituição de formação e como organização, composta por uma pluralidade de situações de aprendizagem, não circunscritas apenas à sala de aula”. Esta escola tende a definir,

⁵⁷ - No Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de Janeiro (estabelece o regime jurídico das escolas profissionais), anuncia-se no seu preâmbulo que, “(r)elativamente ao objectivo de consolidar as escolas profissionais como instituições educativas, através do presente diploma procura-se reforçar as articulações, de um lado entre a educação escolar e a formação profissional e, de outro, entre as organizações escolares e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais e culturais”. Mais se adianta (art.º 7º) que, (o)s cursos profissionais contêm obrigatoriamente um período de formação em contexto de trabalho directamente ligado a actividades práticas no domínio profissional respectivo e em contacto com o tecido sócio-económico envolvente, período que, sempre que possível, deve revestir a forma de estágio”.

⁵⁸ - Estabelece ainda o Decreto-Lei referido, no seu art.º 4º (atribuições) que as escolas devam “facultar aos alunos *contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional*, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional”, mas também “promover, conjuntamente com *outros agentes e instituições locais*, a concretização de um projecto de formação de recursos humanos qualificados que responda às necessidades do desenvolvimento integrado do País, particularmente nos âmbitos regional e local” (sublinhado nosso). No entanto, ao cometer a legislação estas actividades à génese das próprias escolas, adivinha-se que o sentido da subsidiaridade tenha uma única direcção, isto é, da escola face às outras instituições.

⁵⁹ - Este é, em última análise, o reduto susceptível de garantir a “identidade” da escola neste processo; a essencialidade comporta aqui, segundo GÉNOUN (2002; 13), citando Heidegger e reportando-se à actividade teatral, o sentido do possível: “eis porque, aquilo que constitui a coisa como tal (*realitas*) é designada como a sua *possibilitas* (possibilidade intrínseca). (...) Todo o ser “possui” assim (...) *essencia* e *existencia*, possibilidade e realidade”. O reduto da singularidade do indivíduo em processo de formação constituiria assim, deste modo, a própria singularidade do contexto prestador da formação.

de facto, um princípio de alternância alternativo – “(a)s dicotomias tradicionais, como formal e não formal, interno e externo, por exemplo, em vez de se separarem em fronteiras rígidas, integram-se numa construção diversificada de acções e sentidos” (id.) - o qual não articula agora aquilo que alterna segundo especificidades institucionais, mas segundo a natureza do seu próprio processo constitutivo⁶⁰, e o modo distinto de o fazer é definindo a própria alternância dentro da alçada dos sujeitos objecto de formação, isto é, do projecto pessoal que se edifica na articulação de saberes provenientes dos mais diversos contextos de aprendizagem, tal significando “que os actores são relativamente livres, não ficando fechados nos seus papéis: pelo contrário, reinterpretam-nos, aproveitando as ambiguidades e contradições do quadro legal e das regras implícitas e ou explícitas, bem como aquilo que apreendem ao longo de todo o processo de socialização”⁶¹ (ibid.). Recorrendo aos modelos de alternância propostos por PEDROSO (1996: 271), identificaríamos nesta escola um modelo de “alternância interactiva”, assim definido:

- em termos de estratégia, corresponderia à «articulação entre trabalho-formação te(ndo) como base a acção que se torna um recurso pedagógico fundamental» (a acção como acto projectado, segundo SCHÜTZ, que articula aqui a intencionalidade do sujeito com a intencionalidade subjacente ao projecto pedagógico da escola);

- em termos de conteúdo, apontaria para «um processo de formação centrado em problemas a resolver ou em projectos a realizar. Os períodos de formação e de acção-trabalho alimentam-se mutuamente, gerando um vaivém contínuo entre a descoberta de problemas de trabalho e a formação em que a acção interroga sistematicamente a formação, do mesmo modo que a formação interroga a acção. Pressupõe uma pedagogia de projecto, em que os projectos sejam integradores das aprendizagens» (como antes verificamos, não parece vislumbrar-se aqui uma relação de subsidiaridade entre espaço

⁶⁰ - A escola de teatro é, primeiramente, um projecto de formação de profissionais das artes do espectáculo (visando colmatar a ausência de qualquer formação especializada nesta área no contexto regional) para, só depois e mais tarde, constituir no seu contexto uma companhia de teatro, a qual apoia o processo formativo, a qual é apoiada pelo próprio processo formativo; a companhia de teatro não cumpre aqui uma suposta função de assegurar a profissionalização dos formandos da escola, embora o possa fazer (enquadrando-os nos seus quadros), mas interfere, por intermédio dos seus profissionais, no processo formativo.

⁶¹ - VASCONCELOS, no seguimento do seu raciocínio, identifica como actores os profissionais que exercem o ofício docente e directivo no espaço da formação, mas é justamente a liberdade que se outorgam que introduz na aprendizagem dos sujeitos objecto de formação uma dinâmica transferível e apropriável por estes; é porque a margem de manobra daqueles, embora menos disciplinar, se configura como mais contextual, que o espaço disponível destes se torna mais individualmente estruturante.

formativo e espaço de trabalho, antes uma concomitância dos mesmos, que se interrogam mutuamente a partir da sua alternância).

.A escola como importante meio de formação e/ou de instrução?

Face a este modelo, MORAIS E CASTRO (2003: 203) levanta a questão de, “escolas agregadas a companhias corre(re)m o risco de preparar os alunos para os estilos característicos dessas companhias”, questão que pressuporia algum “fechamento” da formação aqui ministrada, questão cara às artes do espectáculo (o duplo sentido da concorrência e da exclusividade), que correria o risco de redundar numa estratégia de oportunismo, estratégia que caracterizaria as escolas privadas – “o acesso a subsídios europeus para a formação é aliciante”(id.) – extensível a um outro campo, “também melindroso, da competência dos professores”(ibid.). A questão de um certo isolacionismo destas escolas, evidente face ao sistema geral e mais tradicional do ensino – “(a) objectividade de uma escola especializada, em termos de opção, reveste-se de uma grande importância. Pelo menos numa escola de teatro o aluno, em geral, diz: quero ser actor. Se vai ser ou não o futuro o dirá, contudo é já uma vantagem”(BARROS, 2003: 193) – parece radicar num outro aspecto, comprometido com o modelo de orientação imprimido pela escola: por um lado, um modelo mais assente na formação - “escolas de tendência neutral enquanto pretensso espaço formativo no sentido de promover mecanismos geradores de ideias, pensamentos, acções, etc., (...) tende(nte) a colocar a ênfase sobre a individualidade”, embora correndo o risco de “tornar-se subjectiva e perder referencialidade, conduzindo a uma perda de significado e sendo, por isso, pouco determinante na formação do homem”(id.: 194) e, por outro lado, um modelo mais assente na instrução – “escolas de tendência não neutral enquanto espaço de transmissão directa – de mestre para discípulo”, (...) tende(nte) para a continuidade de um modelo através da sua «leitura», eventualmente para uma acção plagiante”, mas dando relevo “a uma marca na nossa formação/evolução pela sua exigência de objectividade e referencialidade, permitindo estar nela ou eventualmente rejeitá-la”(ibid.).

Como em todas as análises dicotomizadas, a “virtude” parece radicar algures no meio, isto é, a coabitação de dois modelos de orientação à partida tomados como antagónicos: no caso em estudo, se o modelo de formação parece aqui claramente evidenciado pelo *regime* de alternância institucionalmente determinado, o modelo de instrução, muito tributário das actividades em estudo (naquilo em que a figura do

mestre, à semelhança das medievais actividades artesanais, parece revelar, como desenvolveremos no Sub-Cap. II-III), parece evidenciar-se de uma forma clara na formação dos actores, particularmente nas vertentes artística e de projecto. Este sentido instrutório parece sublinhado por SIMMEL (2001: 56), quando sublinha a aprendizagem da arte teatral distante do “dom”, resultante de um trabalho, do respeito de regras: “A tarefa do comediante, que consiste em tornar sensível a peça de teatro, extrai o seu carácter *artístico* das leis da forma, às quais ele obedece para respeitar essa sensibilidade, que ele é o único a apresentar no imediato, uma obra artística, bem como da sua unidade ou da sua analogia com aquelas (formas) que estruturaram a matéria interior não sensível deste fenómeno”. Pese embora a sublimidade da interpretação do actor, ela não é descontextualizável de um conteúdo aprendido, logo instruído; “(p)ara o comediante, não se trata – e esse é o seu problema artístico - de tornar sensível o que quer que seja de modo artístico (...), mas um conteúdo artístico, vivenciado antecipadamente como tal”(id.).

O vínculo entre formador-encenador e os alunos, nos contextos em que tal acontece (sessões das componentes artística e de projecto) é, como anteriormente referimos, claramente mais evidente nas sessões de formação dos actores do que nas sessões de formação dos técnicos; para os primeiros, a mediação da situação de aprendizagem é o saber do formador, incorporado (ou não) nos seus próprios desempenhos; para os segundos, a mediação da situação de aprendizagem, embora incorpore os saberes do formador, é substancialmente assegurada pelos recursos técnicos e tecnológicos sobre os quais o aluno terá de operar. Será ainda mais difícil circunscrever a *praxis* desta escola a um modelo de formação ou a um modelo de instrução quando, no contexto da mesma parecem coabitar formações que diferentemente apelam a estes modelos.

A primeira análise efectuada (ponto 3.1.), em torno dos modelos de formação, evidenciou o quanto a prevalência dos modelos de formação-desenvolvimento ou de formação-libertação/reestruturação e, particularmente este segundo, não parecem radicar tanto numa especificidade profissional, mas sobretudo num projecto de aprendizagem/profissionalidade muito determinado institucionalmente. É a relação com o objecto – no caso do curso de Interpretação, os próprios sujeitos objecto da formação, no caso dos cursos técnicos (Realização Técnica e Realização Plástica), os objectos técnicos, tecnológicos, cénicos mediadores do exercício profissional – que distancia práticas formativas, no primeiro caso mais apelativas do modelo instrucional, no

segundo caso mais apelativas do modelo formativo. E se essas diferenças parecem evidenciadas pela diversidade dos modelos de formação-desenvolvimento – os mais lineares e cíclicos a serem observados nos cursos mais técnicos, os mais espiralados a serem mais evidenciados no curso mais artístico – quando nos reportamos ao modelo de formação-libertação/reestruturação, o mesmo não evidencia de um modo tão claro a distinção dos cursos, isto é, evidencia de um modo mais incisivo um modelo pedagógico estrutural e institucional. E este modelo passa, designadamente, por uma centralidade que as componentes artísticas e de “projecto” parecem deter nesta formação, centralidade condicionante das práticas observadas nas disciplinas das componentes sociocultural e científica, por intermédio, designadamente, de um modo relacional entre os professores que parece favorecer a transversalidade dos saberes por oposição à sua estrita fundamentação disciplinar.

É, no entanto, e ainda em torno da análise dos “acontecimentos”, análise estruturadora do modelo de formação-libertação/reestruturação, que algumas distinções podem ser estabelecidas entre os modelos de instrução e de formação. Assim, quando nos reportamos aos “acontecimentos” de carácter espontâneo, circunscrevendo-nos sobretudo aos futuros actores e ao seu trabalho em palco, podemos perceber com maior clareza que, aquilo que determina o modelo de instrução não é tanto do sentido impositivo por parte do professor, mas mais do sentido rotinizado (e, nesse sentido, defensivo) por parte dos alunos. Como então referimos, “são os alunos que parecem orientar-se para um desempenho mais de acordo com o que crêem oficiado (e são, simultaneamente, os professores que mais exercem o esforço de quebrar essa relação)”. Parece delinear-se aqui o penoso percurso, no exercício da encenação, entre a representação (entendida como a duplicidade, o duplo, o fingimento) – a que melhor definiria o sentido instrutório da formação – e a interpretação (entendida como a dualidade, o desdobramento entre duas personalidades, a do actor e a do observador) – a que melhor parece definir o sentido libertador da formação.

.Comportamento e experiência na relação de aprendizagem

A abordagem efectuada a partir dos modos de interacção dominantes e das suas combinações (ponto 3.2.) permite-nos, a partir de uma análise sincrónica, verificar a sua constância a partir das variáveis em jogo, isto é, o tipo de curso e as diferentes componentes disciplinares. Esta abordagem permite-nos ainda, contudo, verificar o importante protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, protagonismo este

indissociável dos conteúdos das aprendizagens e do próprio protagonismo dos professores.

Socorremo-nos da teoria da percepção interpessoal de R.D. LAING (cit. in LITTLEJOHN, 1982) para abordar as noções de comportamento e experiência, e particularmente, o seu enfoque nas situações de formação observadas. Para LAING, “o comportamento do indivíduo é largamente modelado por sua percepção (experiência) da sua relação com outro comunicador”(id., 209). A experiência é aqui “a realidade *tal como é vivenciada por* um dado indivíduo” e é “intensamente particular. É o sentimento que acompanha o comportamento ou a percepção do comportamento de outrem” (ibid.). Por outro lado, “comportamento são as acções observáveis de outrem; o comportamento é público”(ibid.).

Vários são os exemplos, ao longo da análise, que nos demonstram a importância da dimensão relacional nas situações de aprendizagem observadas. Se, numa típica relação de aprendizagem (a caracterizada pelo modo de Interação Formal, díade professor-emissor, aluno-receptor), poderíamos atribuir ao professor o papel da experiência e ao aluno o papel do comportamento (o desempenho), tal experiência e tal comportamento só se estabelecem enquanto acto relacional se o objecto do acto de aprendizagem deixar de ser o saber enquanto mediador para passar a ser a própria relação o mediador da aprendizagem. E, nesta perspectiva, o professor deixa de vivenciar o aluno numa perspectiva estritamente directa para, numa metaperspectiva, vivenciar igualmente a vivência do aluno (id.: 210), isto é, “inferir a experiência do comportamento” do aluno (id.: 209). Nesta asserção da relação de aprendizagem, o modo de Interação Complementar ilustra, por intermédio da díade professor-receptor e interação recentrada, a dimensão comportamental do próprio professor.

A ocorrência, em várias situações de formação observadas, da articulação das temáticas em estudo com o “mundo profissional” dos formandos estabelece, por outro lado, a intencionalidade dos professores em fazer emergir o campo das vivências e das experiências dos alunos. A Interação Simétrica, tal como a definimos, por intermédio da díade interação compósita e aluno-emissor, quer pela sua representatividade, quer pela sua autoridade, reforça a ideia de um modelo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, o qual não consubstancia estritamente a ideia de uma formação profissional, mas mais latamente a formação de um sujeito, profissional mas igualmente cidadão. E se é a formação profissional dos alunos que é a esteira desta estratégia do processo de

aprendizagem, ela não deixa por isso de associar ao acto de *compreender* o outro o *ser compreendido* pelo outro, bem como o *sentir-se compreendido* (id.: 210-211).

.A produção do saber

Por norma, o saber está na escola e os seus utentes (hoje em dia, descaradamente clientes) frequentam-na para o adquirirem. Ilustra-nos a observação efectuada nesta escola que as coisas poderão não ser bem assim. Quando efectuamos a análise conteudística das sessões (ponto 4.) a partir da dupla entrada dos movimentos pedagógicos accionados e dos tipos de significado transmitidos, podemos constatar a sua desigual distribuição de acordo com as referências categoriais, isto é, os diferentes protagonistas presentes, mas também a sua inesperada representatividade em determinadas referências categoriais.

Numa síntese que não é exaustiva, se associarmos à ideia de produção do saber a ideia prévia de produção de sentido – o problematizar conteúdos é expresso pelos tipos de significado lógico-substantivo e lógico-instrucional – verificamos que as referências categoriais aqui predominantes são o professor-receptor, a interacção compósita e o aluno-emissor. Se, por outro lado, nos retivermos na ideia de transmissão do saber – a assimilação é expressa pelos tipos de significado substantivo e instrucional – verificamos que as referências categoriais aqui predominantes são o professor-emissor, o professor-receptor, a interacção recentrada e o aluno-receptor. No primeiro caso (significado substantivo), é predominante o protagonismo dos alunos, no segundo caso (significado instrucional) é predominante o protagonismo dos professores.

Se estabelecermos a síntese a partir dos movimentos pedagógicos, verificamos a forte predominância dos professores no movimento de estruturação e a forte predominância dos alunos no movimento de reacção. É esta combinação das duas entradas que parece ilustrar, por um lado (e de acordo com a caracterização do modelo de ensino-aprendizagem adequado a esta escola), a forte directividade do processo de aprendizagem (a que não é estranha a abordagem que efectuamos em torno de um modelo de instrução) mas, por outro lado, uma igualmente forte intervenção dos alunos na co-construção desse mesmo processo de aprendizagem (mais próxima do modelo de formação, tal como definido).

Uma última entrada, a partir da maior representatividade das referências categoriais, sugere-nos, no extremo da *directividade* (PE, AR e PR) uma maior presença dos cursos técnicos e, no extremo da *intervenção* (AE) uma maior presença do curso de

actores. Nas referências intermédias, a representatividade dos cursos é equilibrada, mas distinta em função das componentes disciplinares: a IR é mais predominante nas componentes sociocultural e científica do curso de actores e nas componentes artística e de projecto dos cursos técnicos; a IC, por seu lado, é mais predominante nas sessões artísticas do curso de actores e nas sessões socioculturais dos cursos técnicos.

Podemos admitir, genericamente, e considerando terem sido objecto de observação sessões de formação de diversas turmas (embora com maior predominância as turmas do 3º ano), estar face a duas tipologias de relação com o saber (embora não alargando esta distinção à produção do saber, mais determinada pelo projecto institucional de ensino-aprendizagem), definidas pelas especificidades que as formações apresentam. Recorrendo a CHARLOT (2002), poderíamos aparentemente diferenciar (em função do objecto de formatividade) as especificidades das duas formações, embora não podendo fugir daquilo que lhes é comum – a formação por oposição à aprendizagem escolar, conforme BERGER⁶² a define (uma situação de apropriação do produto do seu trabalho face a uma relação de desapropriação do produto do seu trabalho). Assim, se parece claro que o primeiro processo de relação com o saber – que CHARLOT denomina por *objectivação - denominação* – não parece aplicável a nenhum dos casos, pois caso contrário “o processo pode(ria) ocultar-se por detrás do produto; o saber pode(ria) ser enunciado sem que (fosse) evocado o processo de aprendizagem”(id.: 80), situação que é a completa antítese da formação ministrada nesta escola (vejam-se as práticas pedagógicas postas em exercício nas disciplinas mais teóricas, a título de exemplo), já o segundo processo – que CHARLOT denomina por *imbricação do Eu na situação* – parece adequado a qualquer das formações aqui em análise: de facto, falamos aqui de um “Eu nesta relação epistémica com o aprender, mas não de um Eu reflexivo que dispõe de um universo de saberes - objectos, é um Eu inserido na situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de actos num mundo correlato dos seus actos (como possibilidade de agir, como valor de certas acções, como efeito dos actos)”, em suma, o processo epistémico no qual “o aprender é mestria de uma actividade engajada no mundo” (id: 81).

⁶² - A expressão de BERGER foi proferida num seminário de metodologias, organizado pelo projecto de investigação “JOVALES – Jovens, Alunos e Ensino Secundário”, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, projecto do qual é Investigador Responsável o Prof. Doutor Manuel Matos, em Maio de 2004.

O terceiro processo, que CHARLOT designa por processo epistémico de *distanciação - regulação*, define o sujeito epistémico como “o sujeito afectivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em acto – ou seja, (...), o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos postos em prática nas relações com os outros e consigo próprio” (Charlot, id: 839). Aqui, identificamos com relativa facilidade o curso de Interpretação (teoricamente, com mais facilidade do que aquilo que podemos observar relativamente aos cursos de Realização Técnica e Plástica), mas não podemos *objectivamente* outorgar-lhe um valor distintivo que se inscreveria neste curso, por relação com aqueles. Com efeito, se os conteúdos do curso de Interpretação sugerem as dimensões do sujeito afectivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em acto (dimensões que são intrinsecamente exploradas na formação destes jovens e que, por oposição, poderão aparecer apenas extrinsecamente na formação dos jovens que cursam Produção Técnica e Plástica), não é esta sugestão que implica aquele resultado (a combinação “em situação e em acto”), é mais *subjectivamente* que o valor distintivo se parece afirmar.

Atendo-nos ao sentido comprometido que as diversas formações propostas pela escola entre si estabelecem, se para os jovens que cursam Realização Técnica e Plástica a dimensão interpretativa não se circunscreve ao seu corpo (enquanto objecto de trabalho, caso dos alunos do curso de Interpretação), ela seguramente relaciona-se com a percepção que os mesmos sejam capazes de estabelecer com a interpretação que os seus colegas, actores, efectuem no seu trabalho. Aliás, do mesmo modo, não seria possível conceber que os jovens que cursam Interpretação se descontextualizassem completamente do trabalho que os seus colegas técnicos realizam. É, com efeito o seu trabalho que complementa o trabalho dos próprios, que lhes dá corpo para além do corpo próprio, para a construção do corpo da personagem (em todo o caso, para a sua visibilidade).

E regressamos aqui a uma dimensão que não é da “natureza” da especificidade das formações, mas que parece determinada por opções pedagógicas definidas pela própria instituição escola. Invocamos aqui a dimensão relacional – entre cursos, entre formações que precisam umas das outras – quando constatamos que as relações “naturais” entre pares no interior da escola não se estabelecem, privilegiadamente a um nível horizontal – entre alunos de um mesmo ano lectivo – mas a um nível vertical, definidas pela especificidade das suas formações (a relevância da construção de identidades profissionais). Este dado, constatado nas observações sobretudo dos tempos

e espaços informais da escola, indicia o significado de uma formação profissionalizante, que não se opera como produto final, mas que se constrói como processo ao longo do percurso formativo. E procura a escola em diversos momentos, mas particularmente nos momentos “projecto”(que sucedem duas vezes por ano) evidenciar este comprometimento relacional, que parecerá ser uma preocupação de natureza pedagógica, mas que parecerá ser igualmente um traço distintivo das diferentes profissões comprometidas com a actividade teatral.

Ora, não poderia deixar de se invocar aqui este relevante travejamento da dimensão relacional em toda a actividade lectiva, quando se acompanharam uma diversidade grande (embora não exaustiva) de aulas, quando se privou opinativamente sobre a escola com uma grande diversidade de professores. Reatando aspectos de natureza pedagógica, e recolocando aqui a pedagogia, já não centrada numa estratégia institucional, mas no exercício da própria docência nas diversas disciplinas, a diversidade de observações registadas permite eleger algumas dimensões comuns, as quais, ao serem constatadas, mais não podem do que reforçar a convicção e a determinação, justamente das estratégias pedagógicas entendidas segundo uma intencionalidade institucional. E aqui, as dimensões relacional e comunicacional, afectiva e emocional são evidenciadas em todos os contextos de aprendizagem observados: os professores não “dão aulas”, os professores constroem com os alunos um processo de aprendizagem o qual, curiosamente não se reflecte num estrito benefício dos alunos, o qual reflecte um investimento na aprendizagem dos próprios professores (que, por essa via, se retroalimenta). Percebe-se uma autonomia das práticas, por parte dos professores (ditadas pelas suas distintas formações, pelas suas distintas experiências), mas percebem-se igualmente práticas de trabalho convergentes nas quais o denominador dos “conteúdos” nunca se afigurará significativo, a não ser que se afira ao mundo formativo dos alunos. E o mundo formativo dos alunos é o mundo dos seus significantes, mas sobretudo dos significados que eles estão a construir por intermédio do processo formativo, ou seja, chegar a eles enquanto jovens que são, construir com eles significações que, eles próprios transportem para além do tempo e espaço da escola.

Se este estudo pretendesse abranger igualmente as identidades profissionais dos docentes, ele evidenciaria provavelmente construções residuais (porque o tempo dedicado a esta escola não é o maioritário no seu tempo de trabalho), melhor percebidas por causa do contraste entre estas e aquelas que preenchem o resto das suas profissionalidades. Uma expressão tipo, “Vocês participam demais. E desgastam-me!”,

ouvida numa aula por uma docente parece evidenciar a antítese dos discursos que comumente se ouvem aos professores, de teor depreciativo e desiludido quanto ao interesse dos alunos pelas matérias leccionadas. Nem todos os momentos formativos revelam o mesmo teor – as disposições dos intervenientes presentes não é sempre a mesma, uns aspectos dos conteúdos serão mesmo mais apetecíveis do que outros – mas é a constatação de que, são todos os intervenientes que contribuem (ou não) para uma relação pedagógica mais sucedida, que parece aqui de realçar.

II-II – O PROJECTO DO SUJEITO

1. Dimensões privilegiadas da análise: da caracterização da população estudantil às percepções dos jovens em torno dos seus percursos de formação

Os dados recolhidos no âmbito desta dimensão projectual são já, como se percebe pelo conteúdo emanante do sub-capítulo anterior, decorrentes da percepção de uma necessidade de complementarizar os dados recolhidos por intermédio da observação de sessões de formação com dados outros, os quais melhor permitissem compreender a singularidade daqueles e que, por força da forma, não acentuassem o exercício da observação, mas recorressem a outros modos de recolha de informação que permitissem ilidir a dimensão intermediária/interpretativa que o observador exerce sobre a sua própria percepção da realidade. Tornava-se necessário, e o decurso da pesquisa assim o determinou, recorrer a outras fontes de informação que forçassem o investigador a contrastar os dados recolhidos por intermédio da observação com dados recorrentes de uma “informação silenciosa” ou ainda, de uma informação, embora veiculada pelo investigador, decorrente de um discurso directo do público-alvo da pesquisa.

Estabeleceram-se, neste âmbito, três abordagens distintas e determinantes da procura de complementaridade à informação recolhida por intermédio da observação das sessões de observação, assim descritas:

- uma primeira, comprometida com um conhecimento mais aprofundado da população alvo da actividade da escola – os jovens alunos – em torno de um conjunto de variáveis que procuram traçar uma caracterização desta população, conhecê-la nas suas especificidades, bem como nas suas características comuns, a qual permita traduzir “quem é” esta população, enquanto candidata a um lugar nesta escola. Não se trata, tão somente, de conhecer a população que frequenta esta escola, trata-se de perceber os traços que a distingue (se é que eles existem, face a outros contextos formativos) e porque é que esses traços se afiguram distintivos⁶³;

⁶³ - Convém relembrar, sob este ponto de vista, que estamos face a situações distintas quando, para se aceder ao curso de Interpretação se é objecto de um conjunto de provas de acesso e quando, para se aceder aos cursos de Realização Plástica ou Técnica, tal procedimento é inexistente.

- uma segunda, decorrente da administração de um inquérito por questionário efectuado no âmbito de um projecto de investigação⁶⁴, o qual procura perceber, numa primeira fase, o posicionamento destes jovens face a um conjunto de questões em torno da sua vivência durante a frequência do ensino secundário (posicionamento em função das grandes variáveis que os “distinguem” no interior da escola, a saber, o ano de estudo e o curso que frequentam) e, numa segunda fase, a (possível) contrastação destes dados com os resultados recolhidos junto de jovens que optaram por outras vias de estudo, designadamente na via regular de ensino⁶⁵. A admissão de uma consistência interna dos dados é aqui possível, quer pela sua confrontação (dados decorrentes dos alunos da escola em análise), quer pela sua contrastação (comparação com os dados dos alunos de outras escolas, que efectuaram percursos distintos). A segunda dimensão só se afigura, contudo, possível se a primeira for reveladora, já que os critérios que prevalecem a uma e outra são distintos (designadamente no que se refere à delimitação da população-alvo);

- uma terceira, decorrente da realização de entrevistas individuais a jovens a frequentarem os cursos da escola. Se, inicialmente se procurava contrastar a percepção de jovens em início e conclusão do processo de formação (no primeiro caso, após a conclusão da primeira actividade de projecto, isto é, após cerca de 4 meses de formação, no segundo caso, antes da realização da PAP – Prova de Aptidão Pedagógica – isto é, no final do seu percurso de formação), tal não se afigurou possível, ao menos em termos comparativos, em virtude da dificuldade de mobilizar jovens suficientes no primeiro caso, face ao número de jovens mobilizados no segundo caso. Deixou-se cair esta dimensão comparativa (mas não necessariamente o conteúdo das entrevistas obtidas), tendo-se então privilegiado a percepção dos jovens que se encontravam próximos de um processo de transição (da escola para uma outra qualquer situação), opção que implicou,

⁶⁴ - Trata-se de um inquérito administrado ao abrigo do projecto de investigação designado “JOVALES – Jovens, Alunos e Ensino Secundário”, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (projecto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia) do qual é Investigador Responsável o Prof. Dr. Manuel Matos, inquérito que genericamente procura auscultar e perceber o significado atribuído pelos jovens a esta fase do seu percurso de formação.

⁶⁵ - O inquérito foi administrado a jovens do 11º ano de 4 escolas secundárias, num total de 377 respondentes (três escolas urbanas, embora inseridas em contextos sócio-económicos diversos e uma escola em área mais rural, que dista cerca de 30km da cidade do Porto). No caso da escola em análise e, dada a pouca significatividade da população respondente, quando restringida ao 11º ano, o inquérito foi administrado aos alunos de todos os anos (10º, 11º e 12º). Este procedimento, embora não contido nos critérios do inquérito, procurava aquilatar da concordância (ou não) de respostas, determinada pela frequência desta escola específica. Salvaguarda-se que este procedimento em nada teve a ver com as determinações formais de administração do referido inquérito no âmbito do projecto referido, mas que se tratou de uma opção do investigador, a partir das percepções que o curso da sua investigação permitia admitir como opção válida.

inclusivamente uma distinta valoração dos conteúdos estruturantes do guião da própria entrevista.

Objectivamente, quando nos aferimos ao “projecto do sujeito”, procuramos eleger aqui, por contraponto ao “projecto institucional” que adiante trataremos, as percepções dos jovens que cursam diferentes percursos formativos nesta escola, atribuindo assumidamente uma relevância estrutural a essas percepções, não pela colisão que entre elas e aquilo que aquilatamos do projecto institucional possa advir de contraditório, mas por entendermos, segundo o princípio estruturador da construção de significado em torno de um percurso formativo, o quanto a palavra dos seus destinatários é, senão determinante, ao menos concorrente para a determinação desse mesmo significado. A caracterização dos estudantes desta escola fornece-nos os “ingredientes” de partida de um percurso formativo, os quais a estrutura institucional diferentemente estabelece; a opinião anónima destes jovens permite-nos situá-los, quer por aferição à relação com a instituição escolar e aos conteúdos de formação (análise de consistência interna), quer por aferição a dimensões cultural e geracionalmente relevantes (análise de consistência externa); por último, o repertório de vivências no discurso da primeira pessoa, face a um guião suficientemente aberto para permitir a elaboração de biografias de um percurso estrito dentro do percurso mais lato da vida, sugere-nos a antevisão de um algo que estes jovens apropriam enquanto propriedade pessoal, que carregam para outros contextos que estão para além da escola que frequenta(ra)m.

Em determinado momento entendemos importante abordar igualmente os professores destes alunos segundo o registo de entrevista e, manifestamente, só os constrangimentos temporais nos impediram de o efectuar. É importante perceber-se que esta opção se deveu àquele factor – perceber a relação educativa sem auscultar a opinião dos docentes seria, como pressuposto de partida, erróneo – mas é igualmente importante perceber o quanto, por um lado, essa auscultação foi estando presente ao longo das sessões de observação acompanhadas (as temporalidades mais informais eram objecto, sobretudo de diálogo com os professores) e, por outro lado, o quanto a dimensão institucional parece sobrepor-se, na análise desta escola, ao contributo específico deste ou daquele professor, desta ou daquela professora. Trata-se de algo que, no devido momento abordaremos (em torno do “projecto institucional”), mas que, desde já avançamos exploratoriamente: numa escola com estas dimensões, a ausência de um “referencial disciplinar” enquanto estruturador da identidade docente (porque o

professor da disciplina “x” tende a ser o único professor dessa disciplina) e a simultânea centralidade dos referenciais profissionais (dos conteúdos profissionais para que a formação prepara), enquanto estruturadores de toda e qualquer disciplina permitem, não necessariamente a obnubilação do professor enquanto profissional de um saber específico, mas a sua necessária referencialização, sob o ponto de vista da pertinência do seu saber, a um saber que é colectivo, que é o saber que determina a formação dos alunos e que, igualmente, identifica a instituição. Embora procurando uma exaustiva compreensão do caso em estudo, abdicar de realizar entrevistas aos docentes não se prende com uma suposta desvalorização do seu contributo individual (a singularidade da escola é feita, aliás, destes contributos individuais), prende-se com constrangimentos objectivos, bem como com a exploração de uma filosofia de escola que reconfigura a centralidade do trabalho docente.

Este reparo era tão mais importante quanto todos os intervenientes na escola são sujeitos dentro deste projecto; não parece possível conceber-se um projecto de formação vincadamente estruturado sem se conceber, neste desiderato, o papel relevante da docência, considerem-se para tanto os docentes independentemente dos conteúdos que ministram, uns mais próximos das actividades profissionais para que a escola prepara, outros comprometidos com conteúdos mais abrangentes. Assume-se, pelo exposto, o protagonismo docente no contexto do “projecto institucional”, realçando-se, no entanto, no contexto desta pesquisa o protagonismo dos jovens que são objecto do(s) percurso(s) formativo(s) proporcionado(s) pela escola. Em síntese, o projecto do “sujeito-professor” não é aqui privilegiado.

2. Breve caracterização da população estudantil da escola

Esta primeira abordagem do público que frequenta os cursos oferecidos pela escola visa, como anteriormente referimos, caracterizar esta população a partir de um conjunto de variáveis que procurem dar conta de um conjunto de traços comuns, mas também de traços distintivos que a definem. É no contraste entre, por um lado, o conjunto de traços comuns que entre si partilham e os traços distintivos que os diferenciam que se procura melhor estruturar o perfil do aluno médio frequentador desta escola.

Deu-se anteriormente conta de um dado distintivo, relativamente ao acesso aos cursos oferecidos pela escola, pela circunstância de um dos cursos – Interpretação – ser

objecto de concurso de acesso, situação que não se verifica relativamente aos cursos de Realização Técnica e Realização Plástica. Se tal situação se compromete com a própria lógica da procura – de uma maneira geral, o curso de Interpretação tem uma procura relativamente superior à oferta de lugares disponíveis – ela parece decorrer igualmente de um distinto grau de exigência que a escola estabelece para este curso por relação com os demais, ou seja, se para o curso de Interpretação todas as candidaturas são aceites, todos sendo objecto do concurso e provas de acesso, para os cursos de Realização Técnica e Plástica a inscrição decorre da ordem de chegada e, só excepcionalmente e face a uma procura superior à oferta, serão os alunos objecto de um qualquer processo de seriação. Por outro lado, a ideia de uma certa supletividade dos cursos de Realização Técnica e Plástica face ao curso de Interpretação decorre do facto de, aos alunos que não são seleccionados para o curso de Interpretação ser proposto que cursem (no caso de haver vagas disponíveis) um dos cursos de Realização (e é a relativa frequência com que esta situação se verifica que faz supor que a procura para estes cursos é sempre inferior à oferta).

Em síntese, e não havendo formalmente uma hierarquização dos cursos entre si – entende-se a complementaridade destes cursos na expressão genérica das “artes do espectáculo” – é o próprio processo de admissão aos cursos que parece diferenciá-los por diferente grau de exigência intrínseca, importando perceber se tal se traduz numa diferenciação dos públicos a partir de um conjunto de variáveis específicas. É, portanto, esta uma das variáveis a partir da qual efectuaremos a caracterização da população estudantil desta escola.

2.1. Constrangimentos no estabelecimento de uma base de dados

Os dados a partir dos quais se construiu a base de dados que permitiu efectuar esta caracterização da população estudantil são os que constam da ficha de inscrição dos alunos, efectuada no acto de matrícula. O primeiro dado a reter é a escassa informação constante desta ficha, desde logo apenas permitindo efectuar uma caracterização distintiva do nível socio-económico dos alunos para aqueles que solicitam subsídios de frequência⁶⁶, ou seja, é só no caso dos alunos que solicitam a situação de “carenciado”

⁶⁶ - A escola, em documento próprio distribuído aos alunos, identifica, por sua responsabilidade, a situação de carenciado “de acordo com os parâmetros de «capitação do agregado familiar» e o valor do escalão máximo de capitação fixado no Despacho da Secretária de Estado da Administração Educativa, nº

que é solicitada informação adicional, relativa às habilitações, actividade profissional, rendimentos e tipo de agregado e número de pessoas que o compõem. Por outro lado e, aparentemente por opção dos alunos, só parcialmente é dada resposta à questão sobre a área de estudo ou, mais genericamente, habilitação com que concorre ao curso.

A escassez dos dados disponíveis, bem como uma informação adicional da direcção da escola, segundo a qual se vinha assistindo, desde o arranque da escola (em 1990) até à actualidade a um abaixamento da média de idades dos alunos (e, consequentemente, também da habilitação de acesso), levou-nos a recolher dados da população estudantil desde o ano de 1995 até ao último ano de acesso, 2004 ainda que, para os anos iniciais considerados (1995 a 1997) os dados se reportem a um número escasso de estudantes.

Genericamente, foram analisados os processos de inscrição de 209 alunos, assim distribuídos:

1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total
2	2	3	15	10	23	38	39	38	39	209

Quadro 16: Distribuição dos processos de inscrição por ano lectivo de acesso.

Para efeitos da caracterização da população que aqui nos interessa ter em conta, isto é, aquela que frequentava a escola nos anos em que o investigador efectuou o seu trabalho de campo (anos lectivos de 2003/2004 e 2004/2005), teremos em consideração apenas os alunos cuja ficha de inscrição se reporta aos últimos quatro anos considerados (2001, 2002, 2003 e 2004), num total de 154 alunos, isto é, alunos cujo percurso de formação o investigador (parcialmente) acompanhou. Em todo o caso, e por forma a tentar dar alguma evidência à variação no tempo dos indicadores a que anteriormente

15459/2001, publicado no D.R. nº 172, II Série de 26 de Julho, com as alterações introduzidas pelo Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, nº 19242/2002, publicado no D.R. nº 199, II Série de 29 de Agosto”, calculado de acordo com uma fórmula específica, aí constante (dados reportados ao ano lectivo de 2004/2005).

A situação de “aluno carenciado” permite distinguir, de um modo significativo, os montantes a atribuir de subsídio de alimentação, de transporte e de alojamento face aos alunos que não se enquadrarem nesta situação. A recolha de dados acessórios para identificação do nível socio-económico dos alunos é possível por tal informação ser constante da documentação de prova exigida para a candidatura a este estatuto.

nos referimos (idade e habilitação de acesso), esses dados serão, quando tal se afigurar pertinente, comparados com o universo⁶⁷.

2.2. Uma oscilação etária determinada por uma aparente feminização da população estudantil

Relativamente à variável género, parece assistir-se a uma “feminização” da população que frequenta a escola. Com efeito, quando consideramos os dez anos objecto de análise, a representatividade da população feminina é de 47,8% do universo, valor que aumenta para os 53,2% quando nos reportamos aos últimos quatro anos. No entanto, a análise ano a ano dos últimos quatro anos considerados revela uma certa estabilidade na distribuição dos alunos de acordo com a variável género, a que não será aliás estranha a preocupação, sobretudo no Curso de Interpretação, de garantir uma equilibrada distribuição dos alunos por género. Com efeito, a população feminina representa em 2001, 55% da população, em 2002, 53,8%, em 2003, 50% e em 2004, novamente 53,8%. Por outro lado, quando analisamos a variável de género em função da idade, verificamos que, para o 1º escalão etário (15 a 19 anos)⁶⁸, a representatividade do género feminino tem uma variação positiva de 2001 para 2002 (de respectivamente, 54,5% para 59% do universo), estabilizando nos anos seguintes (2003 e 2004) nos 57,1%. O decréscimo etário da população da escola parece corroborar a impressão dos órgãos directivos da escola – com efeito, a média de idades dos alunos no acto de inscrição decresce de 19,84 anos em 2001 para 17,79 anos no ano de 2004 – mas efectua-se distintamente, quando tomamos as variáveis género e escalão etário, assumindo com os anos valores mais significativos para o género feminino nos escalões etários mais baixos e, valores mais significativos para o género masculino nos escalões etários mais elevados (respectivamente, 43% para o 1º escalão, 48,8% para o 2º escalão e 77,7% no 3º escalão).

Embora globalmente se assista a um decréscimo da média de idades dos alunos no acesso aos cursos, essa idade não deixa, pelo efeito de ser relativamente elevada

⁶⁷ - Importa ressaltar que, os dados recolhidos se reportam a processos que, na altura da recolha se encontravam arquivados na secretaria, tal não significando que não existiriam outros processos (situação particularmente relevante nos anos mais distantes, já que, nos anos referência que aqui nos interessam – os quatro últimos anos – o número de processos é coincidente com o número de alunos que efectivamente frequentaram os cursos).

⁶⁸ - Os escalões etários estão assim organizados: 1º escalão, dos 15 aos 19 anos; 2º escalão etário, dos 20 aos 24 anos; 3º escalão etário, dos 25 anos em diante (para um universo no qual o aluno mais idoso no acto de matrícula tem 37 anos de idade).

(18,85 anos quando tomamos por referência a média dos últimos quatro anos considerados). No entanto, e como a idade média de acesso aos cursos se enquadra ainda no 1º escalão etário, necessário se torna perceber esta variação com maior especificidade. Com efeito, e se considerarmos apenas os alunos que, dentro do 1º escalão etário estão abaixo dos 18 anos (exclusive), verificamos que a representatividade dos alunos do género feminino, face ao seu universo é de 37,8%, valor inferior ao dos alunos do género masculino, de 41,6%. No entanto, quando nos reportamos a este mesmo escalão, mas considerando os alunos com 18 e 19 anos no momento do acesso, estes dados invertem-se, representando os mesmos 31,7% do universo das raparigas e 18,0% do universo dos rapazes, o que parece indiciar que, aquilo que designamos por feminização da população estudantil, ao ser determinante na identificação do perfil do aluno da escola, resulta em grande medida numa média de acesso relativamente elevada porque se concentra significativamente, em termos de crescimento, nos anos superiores do 1º escalão (quando tomamos o universo dos “15 a 17 anos”, as raparigas representam 50,8%, valor que cresce para 66,6% quando nos reportamos ao universo dos “18 a 19 anos”).

Interessa-nos, entretanto, procurar confirmar esta subdivisão do 1º escalão a partir de uma outra variável, a saber, a que designa o “encarregado de educação” do aluno. Com efeito, o aluno é o seu próprio encarregado de educação quando maior, daí que seja previsível encontrarmos aqui uma variação concordante com a anterior. Assim, se em 2001 as raparigas “encarregadas de educação” representam 80,9% do universo das raparigas, este valor vai decrescendo gradualmente ao longo dos quatro anos até se fixar em 42,8% em 2004, isto é, quase metade. Para os rapazes, no entanto, a amplitude desta variação é menor (com um valor máximo em 2003 de 60% e mínimo em 2004, com 50%), mas sempre igual ou superior a metade da população masculina, o que explica globalmente, por um lado, o crescimento das raparigas no escalão mais baixo e dos rapazes, nos escalões mais altos.

Não nos retivemos aqui numa aferição dos dados ao universo dos dez anos analisados, já que a média de idade de acesso para os mesmos parece contrariar a tendência de decréscimo (para os dez anos, encontramos uma idade média de acesso de 18,7 anos, semelhante mas inferior à identificada para os últimos quatro anos), permitindo admitir a não fidedignidade dos dados disponíveis nos anos mais longínquos.

Um outro dado que permite estabelecer ainda algumas diferenças entre a população estudantil é a habilitação de acesso com que se concorre à escola. Assim, e considerando os quatro últimos anos, a média de anos lectivos com que os alunos acedem aos cursos da escola é de 9,98 anos, isto é, praticamente com o 1º ano do ensino secundário concluído, o que deixa supor que esta opção, porventura por causa das suas especificidades, não é uma opção imediata após a conclusão do básico. No entanto, ela poderá corresponder a distintas explicações, em função das variáveis género, idade ou ainda curso anteriormente frequentado.

No que à variável género diz respeito, aquilo que verificamos é que, relativamente às raparigas, ao decréscimo de idade ao longo dos anos corresponde um crescendo de candidatas com o 9º ano. Assim, se nos anos 2001 e 2002, estas representam cerca de 25% das candidatas, já nos anos 2003 e 2004, estes valores crescem para cerca de 68% das candidatas, o que faz supor um significativo crescimento das candidatas logo após a conclusão do ensino básico, nos últimos dois anos. No que se refere aos rapazes, a amplitude desta variação, embora importante não é tão pronunciada, mas é inversamente concordante com a variação da categoria “encarregado de educação” no escalão “o próprio”. Com efeito, é no ano 2003 que a percentagem de rapazes a concorrerem com o 9º ano é menor (52,6%) e é no ano de 2004 que a percentagem é maior (77,7%), situando-se os anos de 2001 e de 2002 entre estes dois valores.

Esta diferente variação em função do género é melhor compreendida quando integramos aqui a variável idade. Com efeito, e quando consideramos o universo dos alunos que concorrem com o 9º ano (38 raparigas e 46 rapazes), verificamos que, 38,1% das raparigas estão no 1º escalão etário (84,2% quando nos reportamos ao universo das raparigas que acedem com o 9º ano), valor que cresce para 41,7% quando nos referimos aos rapazes (76,1% quando nos reportamos ao universo dos rapazes que acedem com o 9º ano), isto é, embora em termos absolutos haja mais rapazes a concorrer com a habilitação de 9º ano, enquadrados no 1º escalão etário, em termos percentuais aquele valor é menor, uma vez que é mais representativo o número de rapazes que concorrem com o 9º ano, mas que são provenientes dos 2º e 3º escalão etários (11 num universo de 46, isto é, 23,9%, que no caso das raparigas decresce para 6 em 38, isto é, 15,8%).

Ano	Representatividade de candidatos à escola	
	com o 9º ano	com o 9º ano do 1º escalão etário
2001	16 em 38 (42,0%)	11 em 16 (68,8%)
2002	17 em 39 (43,6%)	13 em 17 (76,5%)
2003	23 em 38 (60,5%)	20 em 23 (86,9%)
2004	28 em 39 (71,8%)	23 em 28 (82,1%)

Quadro 17: Representatividade de candidatos à escola com o 9º ano concluído e com idade compreendida entre os 15 e os 19 anos em função do ano lectivo de acesso

O Quadro 17 apresenta-nos, em síntese, e de uma forma expressiva, o crescimento ao longo dos últimos quatro anos, de alunos a concorrerem com o 9º ano, provenientes do 1º escalão etário. Parece, com efeito, indesmentível a “juvenilização” da população da escola (embora registando um ligeiro decréscimo de 2003 para 2004), mas ainda parece mais significativa a variação de alunos que concorrem com o 9º ano, porque sempre no mesmo sentido e porque dando saltos mais significativos sob ponto de vista do capital escolar detido. Em concordância com a variação média da idade⁶⁹, também a variação média da habilitação de acesso decresce ao longo dos quatro anos, cifrando-se em 10,6 anos em 2001, 10,1 anos em 2002, 9,7 anos em 2003 e 9,5 anos em 2004.

Em concordância com as impressões emanadas pelos órgãos directivos, a “especificidade” da população da escola, outrora determinada por um vasto campo experiencial nas *fileiras* profissionais aqui trabalhadas, mas também por uma idade mais “madura” para o exercício das actividades propostas pelos cursos (e, especialmente, pelo curso de Interpretação), tenderia hoje a perder estes dois capitais – o da maturidade atribuída por uma idade mais elevada e o da experiência – aspecto não negligenciável nas próprias práticas de docência dos professores.

2.3. Distribuição socio-demográfica e socio-económica

A especificidade das formações oferecidas por esta escola, neste nível de ensino, bem como a relativamente elevada representatividade dos alunos que concorrem à figura de “aluno carenciado” (55,5% e 56,5%, se considerarmos respectivamente o universo de dez anos ou os últimos quatro anos) deixam supor, numa primeira impressão, que a esta combinação esteja subjacente um elevado número de alunos

⁶⁹ - A média de idade de acesso é de: 19,8 anos em 2001, 19,6 anos em 2002, 18,2 anos em 2003 e 17,8 anos em 2004.

provenientes de lugares distantes da sede da escola e, pelo facto, obrigados a estar deslocados para efectuar os seus cursos. Se considerarmos, no entanto, que a esta caracterização do “aluno carenciado” está distintivamente subjacente o acréscimo no montante dos subsídios de alimentação e transporte (que podem ver o seu valor duplicado), mas sobretudo no subsídio de alojamento (que pode ser majorado em 2,4), cuja atribuição, embora condicionada à existência de transportes públicos em horário compatível, parece ser sobretudo determinada pela distância da escola à residência (que deve ser superior a 50km); se considerarmos, por outro lado, que na escala construída que delimita a distância da escola à residência⁷⁰, os três escalões mais altos representam, respectivamente 33,0% do universo de dez anos e 37,0% do universo dos últimos quatro anos, poderíamos admitir, em combinação um acréscimo no tempo do número de alunos deslocados (aumento de 4%), mas um decréscimo dos alunos carenciados, atribuível a outras razões para além da distância à escola (diminuição de 3%⁷¹).

Em todo o caso, e dada a falibilidade dos dados reportados ao universo de dez anos, concentremos a análise nos últimos quatro anos, procurando caracterizar, por um lado, a variável socio-demográfica e, por outro, a variável socio-económica, procurando entender, por último e no cruzamento destas duas variáveis, a caracterização de um aparente acréscimo do nível sócio-económico (mas também sociocultural) da população estudantil da escola.

Analisemos, entretanto, com maior profundidade a variável socio-demográfica. Quando analisamos a primeira categoria da escala – a cidade do Porto – os dados para o universo de dez anos e dos últimos quatro anos (respectivamente, 33,5% e 33,7%) são relativamente estáveis, isto é, a população da cidade parece representar com alguma regularidade cerca de um terço da população da escola. Quando, no entanto, nos concentramos nas três últimas categorias da escala (os que estão a mais de 50km), verificamos um acréscimo dos mesmos entre 2001 e 2003 (31,6% dos alunos em 2001, 33% em 2002 e 47,4% em 2003), estabilizando no último ano considerado (2004) nos 36%. Parece haver com os anos uma procura crescente da escola por parte de jovens oriundos de localidades mais distantes, o que traduziria um (re)conhecimento acrescido

⁷⁰ - Para a categorização da variável “localidade”, foi considerada a seguinte escala: 1 – Cidade do Porto; 2- Área Metropolitana do Porto; 3 – Região Norte até 50km; 4 - Região Norte a mais de 50km; 5 - Resto do País; 6 – Estrangeiro.

⁷¹ - Valor resultante da diferença entre, por um lado, o universo de alunos carenciados nos dez anos menos aqueles que detém a condição de “mais de 50km” ($55,5\% - 33\% = 22,5\%$) e, por outro lado, o universo de alunos carenciados nos últimos quatro anos menos aqueles que detém a condição de “mais de 50km” ($56,5\% - 37\% = 19,5\%$).

da escola. E, embora no último ano este valor pareça estabilizar-se (é a tendência crescente que é relevante, mas é o ano de 2003 que parece “inflacionado”), quando analisado em função do género, ele evidencia um crescimento de acordo com a variação do universo, isto é, um crescimento que se faz sobretudo à custa de jovens do sexo feminino (a representarem 41,6% do universo destes três escalões em 2001, 38,5% em 2002, 55,5% em 2003 e 57% em 2004). É justamente no ano “inflacionado” (2003), ano em que o número de jovens é globalmente igualmente repartido pelos géneros, que as raparigas provenientes das localidades a mais de 50km da escola apresentam um valor mais significativo dentro do seu universo (23,8% nos anos de 2001 e 2002, 52,6% no ano de 2003 e 38% no ano de 2004).

A procura da escola por parte de jovens provenientes de localidades mais distantes parece variar em razão directa com a sua idade, isto é, coincidem os escalões etários mais elevados com as localidades mais distantes (nas três categorias a “mais de 50km”, o 1º escalão etário – 15 a 19 anos – é representado por 33% dos alunos do escalão e os segundo – 20 a 24 – e terceiro – 25 em diante – por 44% dos alunos do escalão respectivo), o que explicaria porventura um conhecimento mais tardio da escola por parte destes alunos mais velhos. Se atentarmos, por outro lado, na habilitação com que os alunos provenientes destas localidades acedem aos cursos da escola, verificamos que, para o 1º escalão etário, o 9º e 10º anos representam 87,8% dos alunos (respectivamente, 63,6% e 24,2%); que, para o 2º escalão etário, o 11º e o 12º anos representam 50% dos alunos (respectivamente, 20% e 30%); que, para o 3º escalão etário, numericamente representado por poucos alunos, a habilitação se distribui equitativamente entre os 9 e os 13 anos de idade, isto é, havendo mesmo quem já tenha ultrapassado o ensino secundário. Quando, por outro lado, verificamos que, quer no 2º, quer no 3º escalão etário, a maioria dos alunos provenientes da 1ª categoria da escala – cidade do Porto – detêm habilitações de acesso iguais ou superiores ao 11º ano (respectivamente, 50% e 100%), parece reforçar-se uma ideia, prevalecente noutras análises realizadas, de que a procura destes cursos não reveste tanto um carácter de supletividade ou alternativa, mas um aparentemente forte sentido de vocacionalismo, descoberto para alguns mais tarde no seu curso de vida. Voltaremos a este dado quando analisarmos com maior profundidade a variável “curso escolhido”.

A correlação da variável socio-demográfica com a idade é ainda evidenciada quando analisamos a representatividade dos locais de proveniência dos jovens em função da variável “Encarregado de Educação”, verificando-se que a categoria “o

próprio” é mais representada para as categorias a “mais de 50km” (63,2% do respectivo universo) do que para aquelas que estão a “menos de 50km” (54,6% do respectivo universo), valor particularmente evidenciável quando aqueles são apenas 40% dos Encarregados de Educação na categoria “o próprio” e estes são cerca de 60% na mesma categoria. Inversamente, quando analisamos a 2ª categoria da variável “Encarregado de Educação” (“a mãe”, a segunda mais representada), verificamos que, a mesma é mais representada para as categorias a “menos de 50km” (34% do respectivo universo) do que para aquelas que estão a “mais de 50km” (28,1% do respectivo universo).

Por último, e ainda relativamente a esta dimensão (o local de proveniência dos alunos), importa perceber a sua variação em função da tipologia do “Agregado”⁷² de que o aluno é proveniente. Admite-se a relativa fragilidade destes dados, uma vez que um importante número de alunos não responde ao mesmo (cerca de 43%). Em todo o caso e, relativamente àqueles que respondem, constata-se uma certa prevalência da “família biparental” (60,2% do universo de respondentes), um valor ainda importante para a “família monoparental” (34,1% do universo dos respondentes) e valores irrelevantes para as restantes categorias. Considerando apenas estas duas categorias relevantes, aquilo que se observa face aos valores daquelas categorias é que, é nos escalões 3 (região norte até 50km), 5 (resto do país) e 6 (estrangeiro) que a família monoparental apresenta valores superiores ao seu valor médio (respectivamente, 44,4%, 40% e 42,8%), o que permitiria admitir que o agregado familiar mais tradicional (a família biparental) estaria ligeiramente menos representado nos escalões de localidades mais distantes. Em todo o caso, admite-se a relativa fragilidade destes dados pelas questões já apontadas. Este dado poderá, não obstante, ser relevante se à tipologia do agregado corresponder um nível socio-económico diferenciado.

Os dados respeitantes aos níveis sócio-económico e sociocultural das famílias donde os jovens são provenientes reportam-se, como antes referimos, apenas àqueles que recorrem à figura de “aluno carenciado”. Pelo facto, pode-se depreender que, todos aqueles que não recorrem a esta figura evidenciarão, pelo menos, uma situação sob o ponto de vista sócio-económico mediana. Reportamo-nos assim a 56,5% da população da escola e é sobre estes que recai a análise segundo estes dois parâmetros.

⁷² - A classificação dos agregados é assim estabelecida: 10 – Família biparental; 20 – Família biparental reconstruída; 30 – Família monoparental; 40 – Família supletiva)

Recorremos a um índice global, isto é, que procura agregar as dimensões sócio-económica e sociocultural (conforme ANEXO IX), retendo sempre para a representatividade do agregado o valor mais alto entre os elementos do agregado. O primeiro dado que retemos é que, ao longo dos últimos quatro anos, a representatividade dos jovens que recorrem à figura de “aluno carenciado” parece vir a reduzir-se, isto é, se para o conjunto dos quatro anos o seu valor médio é de 56,5%, esse valor não só não tem uma igual distribuição como apresenta uma variação muito irregular, onde fundamentalmente contrasta fortemente o valor do último ano considerado com os restantes anos (a representatividade dos alunos que recorrem a esta figura é de facto, de 60,5% em 2001, de 74,4% em 2002, de 65,8% em 2003 e de 25,7% em 2004)⁷³. Com efeito, se considerássemos como questão determinante a distância do local de residência à escola para recurso ao estatuto de “aluno carenciado”, constataríamos que, só em 2004 esse valor parece contraditório, isto é, nem a totalidade dos alunos que se encontram a mais de 50km (14) recorrem a este estatuto (recorrem apenas 10), enquanto que, em 2001 os que se encontram a mais de 50km (12) são inferiores aos que recorrem ao dito estatuto (23), em 2002 o cenário repete-se (13 para 29), bem como em 2003 (18 para 25). O valor divergente em 2004, embora possa porventura revelar alguma negligência relativamente a esta possibilidade (já que, nem todos os que estariam dentro destas condições recorrem a este estatuto) parece sobretudo, traduzir um acréscimo dos recursos familiares dos alunos. Mas é a sua análise comparativa que nos merece agora atenção.

Globalmente, o “Indicador Académico e Profissional”(IAP) dos alunos carenciados regista valores extremados, isto é, na escala da “pequena burguesia” regista o seu valor mais elevado no nível mais baixo⁷⁴ (48,6% do universo PB) e, na escala da “burguesia” regista o seu valor mais elevado no nível mais alto⁷⁵ (58,8% do universo B). Tenha-se em consideração, em todo o caso, que a representatividade do índice PB no universo dos alunos carenciados é de 80,5% e a representatividade do índice B é de 19,5%, valores que traduzem, se aferidos ao universo dos alunos da escola nos últimos 4 anos considerados (154 alunos), que o índice PB representa 45,5% da população da escola (admitindo, evidentemente, que os alunos que não recorrem ao estatuto de carenciado não estarão nesta categoria). Induz-se, por intermédio deste indicador (IAP),

⁷³ - Variação de rendimento bruto declarado (obrigatório para os alunos que recorrem ao estatuto de “aluno carenciado”) em função do universo de alunos inscritos no ano respectivo.

⁷⁴ - PB1, correspondente ao cruzamento de “pequena burguesia” com o “nível de habilitação básico”

⁷⁵ - B3, correspondente ao cruzamento de “burguesia” com o “nível de habilitação superior”

que o cruzamento dos níveis sócio-económico e sociocultural mais baixos (respectivamente, PB e nível académico correspondente ao ensino básico) representam, face ao universo da população da escola inscrita nos últimos quatro anos, cerca de 22,1% da mesma, dificilmente se podendo alimentar a ideia do recurso a esta escola segundo uma perspectiva dominante de ascensão social.

Considerando ainda globalmente a representatividade do indicador IAP para os alunos carenciados, verifica-se que 61% são provenientes de localidades até 50km (e que, portanto, não auferem deste estatuto por causa da distância da casa à escola) e que, 39% são provenientes de localidades a mais de 50km da escola, ou seja, que o indicador determinante para a atribuição do estatuto de “aluno carenciado” não se circunscreve nem é centralmente determinado pela distância dos alunos à escola (se, para tanto, recordarmos serem propostamente candidatos 56,5% dos alunos e haver alunos no ano de 2004 a mais de 50km que, nem por isso recorrem ao dito estatuto), mas que incluirá outras dimensões. Se nos ativermos ao “lugar de classe do agregado”, dificilmente encontraremos a explicação, já que os seus valores traduzem uma representatividade muito próxima da encontrada para o índice IAP: 60,5% para os alunos provenientes de localidades até 50km da escola, 39,5% para aqueles que estão a mais de 50km da escola. No entanto, quando analisamos a variável “nível sociocultural do agregado”, verificamos uma curiosa inversão dos valores, isto é, uma representatividade maioritária dos níveis mais baixos nos escalões até 50km (57,8% nos 3 primeiros níveis, isto é, até à conclusão da escolaridade obrigatória e 42,2% nos níveis 4 e 5, isto é, secundário e superior, sendo que o superior é cerca do dobro do secundário) e uma representatividade maioritária dos níveis mais altos nos escalões a mais de 50km (43,3% nos três primeiros níveis e 56,7% nos níveis 4 e 5, sendo o nível secundário aqui mais elevado que o nível superior).

Não podendo emitir ilações sobre aquilo que está na base da atribuição do estatuto de aluno carenciado (este combina rendimentos declarados com a dimensão do agregado, o que remeteria para uma análise, quer da dimensão do agregado – a dimensão sobre o agregado apenas explicita a tipologia do mesmo, não o seu número – quer dos rendimentos declarados, variável de difícil detecção quando, no caso de alunos que são os próprios encarregados de educação, frequentemente declaram os seus próprios rendimentos), pode-se apenas analisar esta variável do nível sociocultural para acentuar a ideia de uma população mais distante que, aparentemente dispõe de recursos académicos mais elevados; para além de ser, como anteriormente constatamos, uma

população que efectuou a escolha pela escola mais tardiamente, parece igualmente ser uma população cujo capital académico parental é mais elevado, isto é, que definitivamente não procurará esta escola por causa de uma perspectiva social ascendente mas que, identifica nesta opção uma forte determinação.

É ainda esta categoria – o nível sociocultural – que apresenta variações curiosas quando analisada em função do género, reportada à localidade de proveniência dos alunos. Com efeito, se relativamente ao “pai” se verifica uma certa constância consoante nos reportemos a localidades a menos ou a mais de 50 km (os pais com habilitações até à escolaridade obrigatória representam, no caso das localidades até 50km, 64,7% do respectivo universo e, no caso das localidades a mais de 50km, 65% do respectivo universo), no caso das mães há uma clara diferença em função da distância da localidade à escola (as mães com escolaridade obrigatória representam, no caso de localidades até 50km, 71,4% do respectivo universo e, no caso das localidades a mais de 50km, apenas 40,7% do respectivo universo⁷⁶). Adjacentemente, parece possível afirmar-se existir alguma causalidade entre, por um lado, a determinação desta opção por parte de alunos distantes da escola (que, como anteriormente verificamos, se faz sobretudo à custa das raparigas) e, por outro lado, o capital académico detido pelas suas mães respectivas. Este dado indicaria a ideia de uma maior abertura, nos contextos familiares, onde as mães detêm uma qualificação académica mais elevada, a opções de formação mais assentes num pressuposto vocacional do que num pressuposto pragmatista e materialista⁷⁷.

A localidade de proveniência dos alunos, quando cruzada com a tipologia da família, revela ainda uma ligeira ênfase das famílias monoparentais (nas quais é predominante a tutela da mãe) nas localidades mais distantes por relação com as famílias biparentais: nas localidades até 50km, as famílias monoparentais representam 56,7% do respectivo universo e as famílias biparentais representam 60,4% do respectivo universo; nas localidades a mais de 50km, aquelas representam 43,3% do respectivo universo e estas 39,6% do respectivo universo. Embora estes dados se reportem a valores absolutos distintos, eles não deixam de evidenciar alguma relevância quando contrastados com a representatividade destas tipologias de famílias face ao universo de

⁷⁶ - A média de habilitações das mães (2,95) é superior à dos pais (2,85), valores que se reportam ao nível do ciclo concluído (nível 2 correspondente ao 7º ano, nível 3 correspondente ao 9º ano).

⁷⁷ - Uma análise das profissões dos pais dos alunos revela uma pouca representatividade daquelas nas áreas profissionais oferecidas pelos cursos da escola, pelo que se admite não funcionar aqui, de um modo significativo, uma relação de familiaridade com as mesmas.

respondentes (representando as famílias biparentais 60,2% do universo de respondentes e as famílias monoparentais 34,1% do respectivo universo).

Por último, e reforçando ainda as distinções em função do nível sociocultural e da tipologia das famílias, constata-se estarem as mães com qualificações mais elevadas mais fortemente representadas nas famílias monoparentais. Assim, enquanto que nas famílias biparentais, as mães com qualificações iguais ou superiores ao 3º ciclo representam 58,7% do respectivo universo, no caso das famílias monoparentais elas representam 78,9% do respectivo universo.

2.4. A escolha dos cursos: a família dos técnicos, por um lado, os actores de palco e os actores dos bastidores, por outro

Conforme referimos na introdução do ponto 2., embora não se estabeleça necessariamente uma hierarquização dos cursos, o acesso aos mesmos está sujeito a distintos critérios, desde logo porque, os alunos candidatos ao curso de Interpretação são sujeitos a provas de acesso (isto é, um concurso que resulta numa hierarquização prévia dos mesmos, por via de uma avaliação), enquanto que os alunos candidatos aos cursos de Realização Técnica e de Realização Plástica têm a sua inscrição garantida por ordem de chegada (no caso de não serem em número superior ao número de vagas).

Uma primeira distinção importante é aquela que se estabelece na inscrição nos cursos em função da variável género. Repescando o universo dos dez anos considerados, sabendo embora da pouca fiabilidade dos mesmos, tendencialmente aquilo que os mesmos ilustram é, tal como para os últimos quatro anos, uma maior representatividade das raparigas no curso de Interpretação (respectivamente, 59,8% e 62,9% do universo dos candidatos do curso), uma quase exclusiva representatividade dos rapazes no curso de Realização Técnica (respectivamente, 94,1% e 93,9% do universo dos candidatos do curso) e uma distribuição mais equilibrada, embora maioritariamente feminina no curso de Realização Plástica. Globalmente, no entanto, se no universo dos dez anos considerados a população masculina era maioritária (52,1%), essa tendência altera-se nos últimos quatro anos (com os rapazes a representarem 46,7% da população). Importa pois, e dada a maior fiabilidade dos dados, procurar compreender estas variações nos últimos quatro anos.

Sexo	Ano	Interpretação	Real. Técnica	Real. Plástica	Total
F	2001	14	-	7	21
	2002	13	-	8	21
	2003	12	-	7	19
	2004	12	2	7	21
Sub-Total		51	2	29	82
M	2001	6	6	5	17
	2002	7	8	3	18
	2003	9	7	3	19
	2004	8	10	-	18
Sub-total		30	31	11	72
Total		81	33	40	154

Quadro 18: Inscrição dos alunos nos cursos por género e ano de acesso.

Um primeiro dado que o Quadro 17 nos ilustra é que, apenas no ano de 2003 a inscrição de alunos nos cursos em função do género é igualmente representada. Em todo o caso, mesmo nesse ano a representatividade das raparigas no curso de Interpretação é superior à dos rapazes. Por outro lado, nos quatro anos considerados, a distribuição por género oscila um máximo de 5,3 pontos percentuais (entre o ano mais desigual, 2001 e o ano de 2003, com igual número de alunos por género), favorável à representatividade do género feminino. Como já anteriormente constatamos, as grandes diferenças estabelecem-se contudo nos cursos⁷⁸. Um dado comunicado pela Direcção da escola é o da procura de encaminhamento de alunos que não conseguiram o acesso ao curso de Interpretação para as outras propostas da escola. Ora, o que a análise de outros dados permitiu já constatar (vidé, análise dos registos de observação) é que esse encaminhamento tenderia a reportar-se maioritariamente ao curso de Realização Plástica (trabalho muito comprometido com o palco, mas também com o trabalho dos actores) em detrimento do curso de Realização Técnica (trabalho igualmente comprometido com o palco, mas mais versátil em termos das actividades aí desenvolvidas, sob o ponto de vista quer da sonoplastia, quer da luminotecnia). Este é pois, um dos dados que procuraremos esclarecer nesta análise.

Se tomarmos a variável idade em função dos cursos em que os alunos se inscrevem, verificamos genericamente que:

- o escalão etário 1 (dos 15 aos 19 anos) é fortemente representado (64,9%) para os quatro anos, mas diferentemente distribuído pelos cursos. Assim, ele é representado

⁷⁸ - Recordamos aqui que os cursos de Realização (Técnica e Plástica) são cursos que funcionam em regime de desdobramento, isto é, fazem uma turma única que se desdobra em disciplinas específicas a cada curso, daí a baixa representatividade dos seus valores respectivos.

por 77,7% dos alunos do universo do curso de Interpretação, 45% dos alunos do universo do curso de Realização Plástica e 57,6% dos alunos do universo do curso de Realização Técnica. Quando analisamos o escalão etário 2 (dos 20 aos 24 anos), esta representatividade é de 20,9% para Interpretação, 42,5% para Realização Plástica e 33,3% para Realização Técnica, isto é, genericamente uma população mais jovem no curso de Interpretação, com valores intermédios no curso de Realização Técnica e mais velha no curso de Realização Plástica (com efeito, no escalão etário 3 – dos 25 anos em diante – o curso de Realização Plástica é representado por mais de 50% dos candidatos);

- quando analisamos estas variações ano a ano, verificamos um grande aumento no escalão etário 1 dos anos de 2001/2002 (22% em cada ano) para os anos 2003/2004 (28% em cada ano). Estes aumentos são feitos, sobretudo à custa do curso de Interpretação e, mais relevante, do curso de Realização Técnica (no ano de 2004, 67% dos alunos deste curso enquadram-se no escalão etário 1, valor só comparável ao do ano de 2001, já que em 2002 e 2003 esses valores oscilam entre os 43% e os 50%);

- no ano de 2004, o escalão etário 3 não é representado, no ano de 2003 é representado por um único aluno e nos anos de 2002 e 2001 é representado por quatro alunos em cada ano⁷⁹, o que algo dirá sobre a “juvenilização” da população da escola.

As distinções etárias em função dos cursos são ainda perceptíveis pela variável “encarregado de educação” em que, a categoria “o próprio” é representada por 50,6% dos alunos do curso de Interpretação, 54,5% dos alunos de Realização Técnica e 75% dos alunos de Realização Plástica. É, no entanto, curioso contrastar estes dados com a habilitação de acesso dos alunos por curso, verificando-se que, se os alunos do curso de Interpretação são em valores médios os mais novos (média de idades igual a 17,76 anos), nem por isso são os que acedem ao curso com qualificações mais baixas. Com efeito, cerca de metade destes alunos (48,1%) acedem ao curso com habilitação superior à média de habilitações (10º ano ou mais), havendo mesmo alunos com cursos superiores concluídos; o mesmo se verifica para os alunos de Realização Plástica, os quais, para uma média de idades mais elevada (média de idades igual a 20,55 anos), apresentam igualmente uma média de habilitações mais elevada (55% acedem ao curso

⁷⁹ - Não são estranhos a estes dados determinações da própria entidade financiadora – o PRODEP – que, ao entender ser esta formação uma formação inicial, restringiu a partir de certa altura o acesso a estes cursos a alunos mais velhos (acesso condicionado a alunos com idade compreendida entre os 18 e os 24 anos). Pode-se discutir a “viabilidade” de uma formação com estas características – nomeadamente no curso de Interpretação – para pessoas tão jovens para quem, como dissemos anteriormente, o capital experiencial e de maturidade estão ainda em franco processo de desenvolvimento, mas o que impera aqui é um modelo de organização da formação inicial e contínua que deve levar a escola a interrogar-se sobre a pertinência de desenvolver formação na base da formação contínua ou de recurso.

com habilitação superior à média de habilitações). É para os alunos do curso de Realização Técnica que os dados apresentam uma variação diferente, isto é, para uma média de idades intermédia (média de idades igual a 19,5 anos), a maioria dos alunos (72,5%) concorre com habilitação igual ao 9º ano.

Constaríamos, de facto, e sob o ponto de vista do perfil habilitacional, uma maior congruência entre os cursos de Interpretação e Realização Técnica e um maior distanciamento destes, no que se refere ao curso de Realização Técnica⁸⁰. Este dado parece, aliás, reforçado por informação prestada pelos alunos, no acto da inscrição, respeitante à “detenção de experiência anterior” no âmbito dos conteúdos do curso a que se candidata. Antes mesmo de procedermos à análise interpretativa do conteúdo das respostas, interessa analisar a resposta prévia, isto é, “sim, detenho experiência prévia” ou “não, não detenho experiência prévia”. Face a esta questão, 59,4% dos alunos do curso de Interpretação declaram ter experiência prévia; em valor mais reduzido, 41,2% dos alunos do curso de Realização Plástica respondem igualmente pela positiva; por último, é menor o peso dos alunos de Realização Técnica que afirmam deter experiência prévia no âmbito dos conteúdos do curso a que se candidatam (37,2%) mas, e fundamentalmente, é uma experiência mais divergente do que aquela patenteada pelos candidatos aos outros cursos; há, neste curso, uma prevalência do campo musical face ao campo específico do teatro, embora apareçam por vezes em articulação.

Uma outra variável – a área de estudos de que o aluno é proveniente no seu acesso à escola – embora condicionada por um número significativo de respostas em branco (cerca de metade dos alunos não respondem a esta questão) parece revelar algumas distinções entre os diferentes cursos que merecem uma análise.

Curso	Categoria da área de estudos ⁸¹						
	1	2	3	4	5	Brancos	Total
Interpretação	6	13	10	2	13	37	81
Real. Plástica	9	3	-	-	9	19	40
Real. Técnica	1	6	1	-	3	22	33
Total	16	22	11	2	25	78	154

Quadro 19: Variação da proveniência da área de estudos dos alunos em função do curso frequentado.

⁸⁰ - Realçamos, no sub-capítulo anterior, e quando se discutia a tipologia dominante nas sessões de formação, uma menor hegemonia de turma – aquilo que identificamos como o clima de classe – nas turmas que congregam os cursos de Realização Técnica e de Realização Plástica. Podemos agora adiantar que, um dos factores que para isso parece concorrer é, justamente, o perfil habilitacional dos alunos dos respectivos cursos.

⁸¹ - A área de estudos de proveniência dos alunos foi assim classificada: 1 – Artes; 2 – Humanidades; 3 – Científico-Natural; 4 – Economia; 5 – Outros.

De acordo com o quadro 19, podemos verificar um peso importante da categoria 2 – Humanidades – como categoria que conforma um percurso académico determinado pela organização do ensino regular (superando mesmo a relevância da opção por artes, uma opção supostamente mais determinada para os cursos propostos por esta escola). Ainda relativamente a esta categoria, importa perceber, quer a sua relevância no curso de Interpretação (cerca de 30% dos alunos respondentes), quer a sua relevância no curso de Realização Técnica (cerca de 54,5% dos respondentes). Particularmente para estes últimos, parece tratar-se de uma opção algo heterodoxa, se entendermos que esta opção sob o signo da fuga às científicidades (as matemáticas e as físicas) não parece coadunar-se com a escolha do curso técnico posteriormente abraçado (onde aquelas disciplinas detêm um papel absolutamente imprescindível). Mais do que os outros, os alunos de Realização Técnica parecem evidenciar, quando consideramos a relevância que a música detém nos seus testemunhos experienciais, uma descoincidência entre os seus desejos e interesses e a resposta que o sistema educativo lhes propõe (esta situação não é tão clara para os alunos de Interpretação, se entendermos para tanto a relevância das dimensões comunicacionais e da língua materna para a sua formação).

Ainda de acordo com o Quadro 19, parece importante o dado que evidencia a prevalência da categoria 1 – Artes – no curso de Realização Plástica (42,8%), face aos outros cursos (quando consideramos o universo dos alunos provenientes desta categoria, a sua representatividade sobe para 56,3%). De facto e, exploratoriamente, aquilo que os dados parecem explicitar é, por parte dos alunos que acabam por cursar Realização Plástica, uma mais segura identificação da área de estudos na qual desejam investir. Se bem que sejam, do conjunto, os alunos mais velhos, o domínio da plástica (da cenografia, no contexto da escola) remete para um contexto mais alargado de artes plásticas, não sendo pelo facto estranha a diversidade de “disciplinas” artísticas a que os alunos que afirmam deter experiência prévia se referem: pintura, escultura, arquitectura, artes plásticas, artes decorativas, fotografia, cenários e figurinos, para apenas citar alguns. Também para estes alunos, estas disciplinas artísticas com frequência se cruzam com o teatro, com o palco, mas este não parece ser a dominante central.

No que se refere aos alunos de Interpretação, a relativa dispersão pelas diferentes áreas de estudo prévias, bem como o conteúdo dos descritivos daqueles que revelam possuir experiência anterior, permitem-nos concluir que, para além da vocação, abraçar o trabalho do palco parece ser uma decisão sobre se se admite fazer disso modo de vida, independentemente das condições que se venham a encontrar. Com efeito, e quando nos

retemos sobre as áreas de estudo de acesso dos jovens deste curso, verificamos, quer uma forte dispersão pelas diferentes áreas (o que faria supor, até pelo baixo peso da área das “Artes”, que a identificação com o teatro não é *escolar* - quando acontece no contexto escolar, é no grupo de teatro da escola), quer uma forte dispersão de percursos e idades (é neste curso como no de Realização Plástica que mais estão representados os alunos mais velhos e com percursos escolares mais diversificados - também aqui não se evidencia uma relação entre a escolaridade e o teatro); quando nos retemos sobre os descritivos dos alunos, impera necessariamente a participação em grupos de teatro, a referência à formação em teatro, embora em contexto não escolar, isto é, uma ocupação que parece central para as pessoas e que corresponderá a uma “necessidade” não satisfeita a partir dos contextos de aprendizagem formal. O ingresso nesta escola e neste curso simbolizam, de algum modo, o passo no sentido de admitir uma profissionalidade nesta área; a “juvenilização” desta população, a que anteriormente já fizemos referência, evidencia, por outro lado, uma maior valorização desta profissão (o acréscimo de produção nacional, designadamente nos canais televisivos, para isso dará o seu contributo), valorização não estritamente simbólica mas também social, o que em muito contribuirá para uma gradual cumplicidade familiar nesta opção. Daqui decorre a nossa interpretação, não em torno do sentido da vocação a todo o custo (melhor traduzido há alguns anos atrás, com uma população estudantil mais velha, que normalmente recuava no seu percurso escolar para fazer este curso), mas no sentido de uma vocação que se “casa” com a percepção de uma possível profissionalidade⁸².

Por último, e dada a sua relevância, importa perceber a importância da categoria 5 – outros – quer para os alunos do curso de Interpretação, quer para os alunos do curso de Realização Plástica. A sua reunião sob esta mesma categoria evidencia sobretudo a diversidade de percursos, embora se salientem: a proveniência do ensino recorrente, a proveniência de cursos técnicos (Animação Sociocultural, Comunicação Social, Comunicação e Marketing, Imagem e Comunicação, Fotografia, Ourivesaria) e a proveniência de cursos superiores (Arquitetura, Línguas e Literaturas Modernas, Direito). Aquilo que se enquadra nesta categoria explícita, genericamente, um conjunto de percursos de jovens que, ao entrarem nesta escola, detinham já uma relação com o mercado de trabalho (mais evidenciado pelos alunos provenientes do ensino recorrente)

⁸² - A que não é, aliás, estranho o sentido “glamoroso” da profissão. Como demos conta nos registos de observação, estes alunos constroem também, na sua formação, um estar, uma pose distintas, vividas e sentidas (assim parece, pelo menos) como tal.

ou que, sob o ponto de vista académico, efectuaram um retrocesso, isto é, vieram refazer uma habilitação que já detinham, opção mais ditada pela identificação de uma área de trabalho em que se pretende investir do que, pela determinação do grau académico.

São, em síntese, estas determinações que nos fazem acreditar na maior proximidade entre os cursos de Interpretação e de Realização Plástica e, simultaneamente, num ponto de partida comum: o acesso ao curso de Interpretação, supletivamente a permanência no curso de Realização Plástica. O curso de Realização Técnica, pelos percursos ditados pelos alunos, parece distanciar-se substantivamente desta lógica.

No que se refere à composição do agregado de que os alunos são provenientes, procurando compreender a sua distribuição a partir da variável “curso”, aquilo que verificamos é uma variação dos cursos semelhante à média, no que se refere aos cursos de Interpretação e de Realização Técnica (os valores médios são de 60,2% para a “família biparental” e de 34,1% para a “família monoparental”, sendo os valores dos cursos respectivamente, 63,4% e 28,8% para Interpretação; 63,2% e 36,8% para Realização Técnica), e uma variação que se distancia da média no que se refere ao curso de Realização Plástica (de 47% para as duas categorias referidas). Embora estejamos face a respostas para as quais a percentagem de não respondentes parece importante (cerca de 43%), o próprio contraste em si parece relevante, tanto mais quanto verificamos, pela análise das variáveis “Lugar de Classe do Pai” e “Lugar de Classe da Mãe”, ser este curso (em conjunto com o de Interpretação) o que mais releva a ausência da figura do pai, daqui se podendo depreender não fazer o mesmo parte do agregado⁸³. Por outro lado, esta categoria – “Lugar de Classe do Agregado” – construída a partir do(s) progenitor(es) com quem o aluno habita, evidencia contrastes interessantes quando analisada a partir da variável curso. É assim que, podemos a partir dos dados distinguir a situação dos alunos de Realização Técnica face aos de Interpretação e de Realização Plástica, verificando-se para os primeiros uma distribuição mais equilibrada (onde as referências às categorias no âmbito da “burguesia” têm um peso relevante – 33,3% - e se concentram na “Burguesia Dirigente e Profissional”) e, verificando-se para os segundos uma maior preponderância das categorias no âmbito da “pequena

⁸³ - Este é o curso para o qual a percentagem de não respondentes é mais alta (cerca de 57%, face a 42% para Realização Técnica e 36% para Interpretação), tal se podendo dever ao facto de ser o curso que tem uma população mais velha e de, face à situação de haver alunos que vivem já independentemente, não terem entendido a categoria “outros” como categoria pertinente para enquadrar a sua situação.

burguesia” (cerca de 80% nas diferentes categorias para o curso de Interpretação, com maior preponderância das categorias de “Pequena Burguesia Técnica de Execução”- 39,2% - e “Pequena Burguesia de Execução”- 29,4% - e cerca de 94% para o curso de Realização Técnica, igualmente com maior preponderância das duas categorias acima referidas, com uma representatividade de cerca de 37,5% cada uma).

A tendência que a categoria anteriormente tratada (a qual classifica as profissões ou, mais genericamente, a situação de trabalho) revela, parece confirmada ainda quando analisada a categoria do “Nível Sócio-cultural do Agregado”(definida a partir das habilitações académicas detidas). Neste caso, aquilo que se verifica é ainda uma distinção acentuada entre o curso de Realização Técnica e os cursos de Interpretação e de Realização Plástica, evidenciando-se para o primeiro o extremo das habilitações superiores (cerca de 44%, registando o nível do 1º ciclo cerca de 19%), evidenciando-se para os segundos uma distribuição equilibrada, no que se refere ao curso de Interpretação (20% nos níveis do 1º ciclo, 3º ciclo e secundário e 24% no nível do ensino superior) e uma distribuição tendencialmente baixa, mas também equilibrada, no que se refere ao curso de Realização Plástica (cerca de 54% no que se refere à escolaridade obrigatória e cerca de 46% no que se refere aos níveis secundário e superior).

Quando, finalmente cruzamos as duas variáveis anteriormente analisadas para construirmos o IAP (Indicador Académico e Profissional), verifica-se um interessante contraste que parece perpassar os diferentes cursos, isto é, uma preponderância de situações extremadas.

Curso	Total B	B3	Total PB	PB1	Branco	Total
Interpretação	10	5	42	20	29	81
Real. Plástica	1	-	15	7	24	40
Real. Técnica	6	5	12	6	15	33
Total	17	10	69	33	68	154

Quadro 20: Variação do Indicador Académico e Profissional para as categorias de “Burguesia2 e de “Burguesia com Ensino Superior” e para as categorias de “Pequena Burguesia” e “Pequena Burguesia com o Ensino Básico”.

O Quadro 20 permite-nos confirmar, face aos respondentes (que são, em definitivo, aqueles que invocam a figura de “aluno carenciado”), uma forte preponderância de alunos de níveis sócio-económicos e socioculturais mais baixos (a representar cerca de 45% do total dos alunos destes quatro anos considerados e cerca de 80% dos alunos que recorrem a este estatuto), bem como um valor não negligenciável de alunos provenientes de níveis sócio-económicos e socioculturais elevados (a

representar 11% do total dos alunos destes quatro anos e cerca de 20% dos que recorrem a este estatuto, neste caso aparentemente fundamentado, não por razões de ordem económica mas, sobretudo de distância à escola). A análise por curso permite-nos, no entanto, constatar ainda determinadas especificidades, dentro do universo dos alunos que recorrem ao estatuto de “aluno carenciado”:

- que os alunos de Realização Técnica são aqueles cujo agregado familiar parece deter um IAP mais elevado (33,3% na categoria “Burguesia”);
- que os alunos de Realização Plástica são aqueles cujo agregado familiar parece deter um IAP mais baixo (cerca de 94% na categoria “Pequena Burguesia”);
- que os alunos de Interpretação são aqueles que parecem apresentar uma situação mais equilibrada (cerca de 19% na categoria “Burguesia” e cerca de 81% na categoria “Pequena Burguesia”);
- que, globalmente, o IAP parece associar situações extremas, já que o seu valor mais elevado na categoria “Burguesia” se associa à habilitação mais elevada (10 em 17 casos, isto é, 58,8%) e que, o seu valor mais elevado na categoria “Pequena Burguesia” se associa à habilitação mais baixa (33 em 69 casos, isto é, 47,8%).

Em síntese, e quando consideramos os alunos que recorrem ao estatuto de “aluno carenciado”, admitindo que, todos os outros (que representam 44% do universo dos alunos nos últimos quatro anos) não têm necessidade de recorrer a este estatuto, apenas 45% o fazem por dificuldades de natureza sócio-económica. O IAP permite, por outro lado, traduzir uma realidade que parece distanciar-se da percepção sensocomunizada, segundo a qual os alunos desta tipologia de escola seriam alunos de insucesso escolar, insucesso que estaria associado a níveis sócio-económicos e socioculturais baixos.

2.5. Ensino profissional: mobilização das vocações e das modalidades de trabalho dos saberes

As especificidades dos cursos oferecidos por esta escola, combinadas com a perspectiva segundo a qual o acesso aos seus cursos (pelo menos, tendencialmente a alguns deles) se faria segundo um princípio de vocação, deixam em aberto a compreensão desta diversidade, mas parecem tender a explicá-la segundo uma diversidade de preocupações, ou seja, radicando por um lado no dito sentido vocacional

e, radicando também num sentido de especialização que a via de estudos mais académica (conducente ao ensino superior) pareceria não conferir. Se a análise por curso nos permitiu perceber algumas diferenças (não estaríamos sequer perante uma população homogénea, sob o ponto de vista das preocupações de base que levam os jovens a concorrer aos cursos desta escola), é interessante confrontá-las com uma visão global do ensino profissional⁸⁴ no período que medeia 1999 e 2003, sob o ponto de vista dos percursos seguintes que os alunos destas escolas efectuaram. De acordo com aquela, e face a um quadro de cinco alternativas possíveis (“Desempregado”, “Empresário”, “Trabalhador”, “Estudante”, “Outra”, que enquadra outras situações de formação ou de estágio), aquelas que registam uma progressão sempre crescente no período considerado são as de “Desempregado” (valores que, entre 1999 e 2003 registam uma variação entre 16,7% e 23,1%) e a de “Estudante”(valores que, entre 1999 e 2003 registam uma variação entre 27,9% e 32,2%), enquanto que, aquela que regista uma progressão sempre decrescente no período considerado é de “Trabalhador” (valores que, entre 1999 e 2003 registam uma variação entre 56,5% e 48,9%).

Os dados parecem ilustrar uma realidade mais global, a qual tem igualmente reflexos no ensino profissional, e que se prende com o decréscimo de trabalhadores vs. acréscimo de desempregados. Mas, e é o dado seguinte que aqui nos importa reter, o panorama parece igualmente evidenciar um acréscimo de alunos que encontram respostas na sequência de estudos, neste caso a nível superior. São dados que parecem contrariar a ideia de, por intermédio dos cursos profissionais, efectuar percursos mais “fáceis”, se para tanto considerarmos este acréscimo de alunos que perseguem um curso superior como reflectindo uma capacidade de aos mesmos aceder⁸⁵; o ensino profissional, não se substituindo a outras vias de estudos no âmbito do secundário, não parece *per se* capaz de contrariar uma tendência dos nossos tempos (o acréscimo da taxa de desemprego), mas não deixa, igualmente, de permitir a realização de percursos diversos conducentes a estudos superiores.

Não dispondo de dados que nos permitam diferenciar os percursos subsequentes dos alunos desta escola a partir dos cursos efectuados, fica-nos ainda assim a impressão,

⁸⁴ - in Estudo do Percurso dos Diplomados e da Compatibilidade da Oferta/Procura do Ensino Profissional nos Anos Lectivos 2001/2002 e 2002/2003. Relatório Final.

⁸⁵ - Importa ressaltar que, face aos alunos das escolas secundárias-via de ensino, para os quais a avaliação contínua dos três anos de estudo do ensino secundário vale, face aos exames de acesso, 50%, no caso dos alunos provenientes dos cursos/escolas profissionais, este valor cresce para 70%. Importa, no entanto, perceber estes dados à luz de uma qualificação que, no caso das escolas profissionais, confere simultaneamente um diploma académico e um diploma profissional.

particularmente a partir das reflexões efectuadas em torno dos alunos do curso de Realização Técnica (aqueles cuja opção seria menos determinada por razões vocacionais e mais por razões da especificidade do campo de estudo), de que o percurso efectuado no ensino profissional torna mais possível a articulação de uma área de interesse com as especificidades disciplinares que lhe estão subjacentes; que a confrontação com áreas de estudo de aparente insucesso seria superável a partir do momento em que as mesmas são identificadas com interesses de estudo objectivos, nos quais se pretende apostar.

Admitiríamos ainda que, aquilo que distanciaria as vias profissionalizantes das vias escolarizantes (o percurso tendencialmente conducente ao ensino superior) não radicaria fundamentalmente no saber, mas no modo de relação com o saber, aqui se entendendo o processo de aquisição do mesmo privilegiado face ao resultado em si.

3. O(s) significado(s) do estudo para jovens das escolas secundárias e da escola profissional

Tomamos aqui por referência um inquérito efectuado a jovens do ensino secundário, conforme anteriormente referimos, o qual explicita, numa folha inicial, e passamos a citar, que «neste trabalho de investigação, pretendemos recolher informação importante para um juízo seguro sobre a evolução das relações entre a vida e a escola, designadamente, sobre o que pensam os jovens acerca da importância da escola na construção do seu futuro, da sua felicidade quotidiana, sobre a qualidade e o sentido das suas aprendizagens e sobre a correspondência entre o que esperam da escola e o que recebem». Quando enquadrámos estes objectivos genéricos segundo a designação do “significado do estudo para os jovens”, pretendemos realçar a importância atribuída às suas opiniões por causa de uma transformação no contexto das relações intergeracionais, o qual parece acentuar, designadamente pela falência da aparente coerência da equação “percurso de formação longo – emprego mais garantido”, a alteração dessas mesmas relações, a alteração fundamental da tradução de uma aprendizagem de vida (dos mais velhos) numa mais-valia do relacionamento com a vida (para os mais novos); se os referentes familiares não se perdem, perder-se-á a pertinência da sua argumentação face a um mundo de crescentes incertezas.

Se esta abordagem era pertinente pela simples circunstância de discutir o que pensam os jovens adultos, estudantes do ensino secundário, acerca desse mesmo ensino,

essa abordagem torna-se incontornável quando, paradoxalmente, o “sistema” aparenta apresentar cada vez menos soluções e as exigências que lhes são feitas, designadamente sob o ponto de vista das suas recursividades pessoais, parece aumentar. Escrevemos em tempos, noutros contextos, que era necessário “reflectir a heterogeneidade das identidades juvenis para perceber o curso das transformações sociais”⁸⁶, acreditando que o diapasão da transformação social era mais rapidamente percebido por aqueles que a determinarão, no futuro, do que por aqueles que a determinam no presente; seria a simples circunstância de viver as coisas sem uma racionalidade reflexiva tão projectiva (e antes, imediata) que pareceria libertar determinadas idades para um comportamento cuja maior espontaneidade pareceria melhor explicitar os futuros que se avizinham.

A orientação da análise aos dados do referido inquérito procurará, deste modo, perceber, pela contrastação das respostas dos alunos desta escola – escola do ensino profissional artístico – com as respostas de alunos de escolas secundárias em que medida estas opções e estes diferentes percursos poderão traduzir diferentes percepções e significações do mundo circundante, aparentemente determinadas pelo percurso escolar efectuado, mas igualmente acentuar aquelas percepções e significações que parecem transcender as diferenças n(d)estes percursos.

Conforme referimos no ponto 2., procuraremos efectuar uma análise aos dados do inquérito que procure, num primeiro momento, perceber as distinções que são intrínsecas à população da escola e que explicitem, de algum modo, variações que traduzam alguma “aculturação” à escola, ou por intermédio dela. Não parece, segundo este desiderato, muito interessante efectuar uma análise a partir dos diferentes cursos, mas sobremaneira a partir dos diferentes anos lectivos; é o tempo de permanência na escola que mais contribuirá para, eventualmente, traduzir algumas diferenças. Num segundo momento, procuraremos confrontar as opiniões dos jovens provenientes desta escola com os jovens das escolas secundárias que foram igualmente respondentes a este inquérito, procurando contrastar estas respostas e entender se é a opção pela via de estudos secundários que determina diferenças. Já referimos anteriormente que, a opção por um curso profissional (opção sempre supletiva ao percurso mais tradicional, o dos estudos gerais do sistema de ensino público, conducente ao ensino superior) não parece radicar estritamente numa determinação vocacional, mas igualmente numa opção por um modelo de aprendizagem distinto, e procuramos agora perceber se as respostas dos

⁸⁶ - in Provas de Aptidão Pedagógica e Científica, apresentadas no ano de 2003.

alunos de uma escola profissional, por um lado, e de escolas ou de percursos mais orientados para o ensino superior, por outro, são suficientemente distintas ao ponto de nos ajudarem a perceber se estes diferentes percursos radicam, efectivamente, em diferentes e assumidas opções.

A apresentação dos dados segue, fundamentalmente, a ordem das perguntas de resposta fechada apresentadas no referido inquérito, as quais se organizam genericamente em três grandes grupos: o “Percurso Escolar”, o “Trabalho Escolar” e a “Participação Escolar”. Um grupo inicial, respeitante a “Dados Pessoais” poderá ou não ser para aqui mobilizado, mediante a necessidade de explicação de uma ou outra tipologia de respostas.

3.1. O percurso escolar dos jovens do nível secundário: uma ruptura de sentido (alunos das escolas secundárias) vs. um reforço relacional (alunos da escola profissional)

Em virtude da amostragem de respondentes da escola profissional (EP) incluir alunos do equivalente aos 10º ano (24 alunos), 11º ano (11 alunos) e 12º ano (17 alunos, num total de 52, ou seja, 44,8% dos alunos que à data frequentavam a escola) e, no que diz respeito aos alunos provenientes das escolas secundárias (ES), os respondentes serem todos provenientes de turmas do 11º ano de diferentes cursos (num total de 377), entende-se que, apenas os itens cujas respostas traduzam uma mesma representatividade dos alunos dos diferentes anos da escola profissional sejam susceptíveis de ilustrar um contraste com o universo dos alunos do ensino secundário, estabeleça esse contraste uma distinção ou uma similitude.

Perante uma bateria de perguntas rigorosamente iguais, mas reportadas ao “significado do ensino básico” ou ao “significado do ensino secundário”, importa ainda considerar aqui as distintas percepções que estes dois universos de alunos evidenciam:

- *o ensino básico/secundário é importante para o meu futuro* – Se, de uma maneira geral, todos os respondentes tendem a atribuir os escalões de maior significado⁸⁷ ao secundário, é a variação da atribuição dessa importância que evidencia algumas diferenças. De facto, se para os alunos das ES o nível 5 (o mais representativo)

⁸⁷ - Nas questões organizadas segundo uma escala de Lickert, bem como naquelas de escolha dos itens considerados mais importantes, a escala considerada estabelecia para 1 o “grau de menor concordância” e para 5 o “grau de maior concordância”.

varia de uns 53,3% para o básico para uns 84% para o secundário, no caso dos alunos da EP, essa variação é de 76,9% para 82,7%, respectivamente, ou seja, a transição do básico para o secundário parece mais estável para estes últimos, simbolizando para aqueles o secundário um momento decisivo;

- *os programas de estudo do ensino básico/secundário têm a ver com os meus interesses* – Do mesmo modo, todos os alunos tendem a atribuir maior importância ao secundário, mas há variações interessantes. Quando os alunos das ES se reportam ao básico, atribuem maior importância ao escalão 3 (43,7%) mas, com uma tendência crescente de importância (os escalões 3 e 4 representam 67,8% das respostas) e, quando se reportam ao secundário, atribuem maior importância ao escalão 4 (41,9%) mas, ainda com uma tendência crescente de importância (os escalões 4 e 5 representam 73,2% das respostas). No caso dos alunos da EP, esta tendência crescente é igualmente visível, mas reportada a escalões diferentes: no caso do básico, aos escalões 2 e 3 (representam 69,2% das respostas) e, no caso do secundário, aos escalões 4 e 5 (representando 75% das respostas, sendo o escalão 5 o mais representado). Aquilo que parece evidenciado pelos alunos da EP é que, uma escolha mais de acordo com os seus interesses no secundário (mais específica) parece negligenciar alguma importância aos programas do básico, quando confrontados com os seus interesses;

- *o sistema de avaliação no ensino básico/secundário é mais justo para quem se esforça* – A justiça da avaliação associada ao esforço é mais negligenciada para os alunos do ES quando se reportam ao básico (valorizados níveis 2 e 3, num total de 56,3% de respostas) do que quando se reportam ao secundário (valorizados níveis 4 e 5, num total de 64,5% de respostas). Se a tendência é a mesma para os alunos da EP, a distinção do item para os dois universos não é tão pronunciada. Quando se reportam ao básico, estes alunos valorizam igualmente os níveis 3 e 4 (num total de 57,6% de respostas) e, quando se reportam ao secundário, valorizam ainda os níveis 3 e 4, com um ligeiro crescimento deste último (somados representam 69,3% das respostas). Parece manter-se aqui, ainda uma mais forte distinção destes dois percursos por parte dos alunos das ES;

- *o sucesso escolar no ensino básico/secundário depende do esforço individual* – Eis uma resposta cuja percepção parece “universal”, isto é, é independente do tipo de escola que os alunos frequentam. Assim, ao reportarem-se ao básico ambos os grupos de alunos privilegiam os escalões 3 e 4 (a representarem 59,4% para os alunos das ES e 65,4% para os alunos da EP) e, ao reportarem-se ao secundário, ambos os grupos de

alunos privilegiam os escalões 4 e 5 (a representarem 80,9% para os alunos das ES e 69,2% para os alunos da EP). No entanto, e mais uma vez, a amplitude das respostas dos alunos das ES é significativamente superior;

- *o sucesso escolar no ensino básico/secundário depende muito do apoio dos professores* – É novamente uma resposta cuja percepção parece universal, tendendo a ser mais desvalorizada no secundário do que no básico, isto é, e correlativamente com a resposta anterior, atribui-se menor importância ao papel do professor no percurso do secundário;

- *o recurso a explicações no ensino básico/secundário é indispensável* – Os alunos do ES distinguem claramente as suas percepções, quer se reportem ao ensino básico (valorizando os níveis 1 e 2 que, somados, representam 69,2% das respostas), quer se reportem ao ensino secundário (valorizando os níveis 3 e 4 que, somados, representam 53,1% das respostas). Quanto aos alunos da EP, as respostas são mais divergentes (valorizados os níveis 1 a 3), embora convergindo, quer se reportem ao ensino básico (níveis 1 a 3 representam 84,6% das respostas), quer se reportem ao ensino secundário (níveis 1 a 3 representam 80,7%)⁸⁸. Estes alunos não parecem associar ao esforço individual a necessidade do recurso a explicações, mesmo quando se referem ao seu percurso no secundário;

- *os professores preocupam-se mais com os programas do que com os alunos* – Os alunos do ES distinguem aqui, igualmente de uma forma mais clara as suas percepções, evidenciando uma maior discordância com a afirmação quando se reportam ao ensino básico (valorizando os níveis 2 e 3 que, somados, representam 54,9% das respostas) do que, quando se reportam ao ensino secundário (valorizando os níveis 3 e 4 que, somados, representam 58,1% das respostas). Os alunos da EP apresentam, novamente respostas mais diferentes (valorizam os níveis 2, 3 e 5 quando se reportam ao básico e os níveis 1, 3 e 5 quando se reportam ao secundário)⁸⁹, não distinguem

⁸⁸ - Apesar destes dados, se tomarmos por referência o valor médio de respostas, encontramos para o ensino básico 2,13 e para o ensino secundário 2,3. A principal interpretação a efectuar é de que, estes alunos não estabelecem uma diferença relevante entre os ciclos, no que se refere a este item.

⁸⁹ - Esta é uma das respostas para as quais há algumas diferenças em função do ano de ensino frequentado pelos alunos. Se, no caso das respostas reportadas ao básico, as diferenças da resposta média não são sensíveis (concordando os alunos dos 10º e 11º com a média geral – 3,2 – e os do 12º apresentando um valor ligeiramente mais alto – 3,4), já no caso das respostas reportadas ao secundário, estas diferenças são mais visíveis. Com efeito, se o valor médio dos alunos do 11º ano (2,8) se aproxima da média (2,9), já no que se refere aos alunos do 10º (2,6) e do 12º (3,4) as diferenças acentuam-se, parecendo evidenciar para aqueles que mais próximo estão do término da formação a maior concordância com a afirmação (evidenciando, porventura a percepção por parte destes de um menor apoio dos professores, o que seria inclusivamente concordante com a própria estruturação desta fase terminal do percurso da formação).

significativamente a afirmação consoante o nível de ensino, embora até apresentem maior concordância com a mesma quando se reportam ao básico (a resposta média do universo aponta para 3,2 quando nos reportamos ao básico e para 2,9 quando nos reportamos ao secundário). É o tipo de resposta que parece evidenciar uma relação professores/alunos mais sustentada na escola profissional, em virtude da pequena dimensão desta(s) escola(s) e, porventura uma relação de maior proximidade (e daí, não privilegiadamente assente nos programas).

Em síntese, e no que se reporta à percepção dos significados que os alunos atribuem ao ensino básico e secundário, poderíamos distribuir as respostas em função de especificidades identificadas nos dois grupos (ES e EP):

- os alunos das ES têm uma percepção da importância do ciclo de estudos para o seu futuro fortemente associada ao ensino secundário, o que explicará uma importante valorização da justiça do sistema de avaliação, quando associada ao esforço individual, o qual parece, por sua vez, legitimar uma maior necessidade das explicações neste nível de ensino;

- por seu lado, os alunos da EP identificam uma maior identificação entre programas de estudo e interesses individuais no secundário, reconhecendo aos professores um papel mais importante na relação com eles do que com os programas, mesmo neste nível de ensino;

- por último, parecem consensuais para todos os alunos as respostas relativamente ao sucesso escolar, quer quando o associam ao esforço individual, quer quando o associam ao apoio dos professores (ainda que, relativamente aos alunos das ES, este apoio possa radicar no apoio das explicações).

Valorizar a importância ou o sucesso relativamente a determinado item parecem remeter para lógicas distintas, distinção que parece mais acentuada nos alunos das ES. Com efeito, para estes alunos há uma forte distinção entre a associação feita, por um lado, entre o ensino básico, obrigatório e a relevância do papel dos professores e, por outro lado, entre o ensino secundário, facultativo e (porventura, por essa razão), mais dependente do “esforço” do indivíduo. Para estes alunos, o percurso escolar é acentuadamente marcado por uma ruptura entre o nível básico e secundário. Já no que se refere aos alunos da EP, embora percebendo diferentemente estas duas etapas do percurso, a não ruptura tão acentuada entre estes dois percursos parece evidenciar a percepção de uma maior continuidade entre eles, embora tal distinção seja objecto de algumas nuances; se considerarmos os itens relativamente aos quais todos os alunos têm

uma posição consensual, verificamos que, para os alunos da EP, os valores médios que distanciam os níveis de ensino básico e secundário são, ao nível do sucesso dependente do esforço individual (respectivamente, 3,32 e 3,9), inferiores aos verificados para os alunos das ES (respectivamente 3,44 e 4,2), embora, ao nível do sucesso dependente do apoio dos professores, (respectivamente, 3,79 e 3,2) essa distância seja mais relevante do que aquela que se verifica para os alunos das ES (respectivamente 3,76 e 3,51), ou seja, parece poder afirmar-se que, para estes alunos (da EP), a relevância dos professores no secundário não é algo tão associado à figura do sucesso (porque esse é resultante sobretudo do esforço individual), ele é associado a outras dimensões, designadamente relacionais, de acompanhamento, de apoio (o que parece ser confirmado pelas respostas ao item “professores mais preocupados com programas do que com alunos”, nas quais estes alunos invertem o sentido das respostas dos alunos das ES, valorizando mais a sua resposta no ensino básico).

Uma outra dimensão trabalhada no âmbito do *percurso escolar* prende-se com o “emprego do tempo no ensino secundário”, isto é, perceber em que medida se registam alterações no mesmo face ao percurso anterior. Novamente, corremos os diversos itens, procurando verificar as grandes distinções (ou aproximações) que os caracterizam:

- nos itens iniciais, *tenho mais tempo para mim e tenho mais tempo para os meus amigos*, verifica-se uma grande consensualidade de respostas, quer nos reportemos aos alunos das ES, quer nos reportemos aos alunos da EP, consensualidade tanto mais preocupante quanto evidencia uma forte discordância por parte de todos os jovens respondentes. Não é por acaso que nos reportamos agora aos “jovens”, se tivermos em conta estar a falar de uma faixa etária entre os 15, 16 anos e os 18, 19, 20 anos. Constatar esta percepção dos próprios jovens como tradutora de um tempo de vida que, por via da escola, parece obstaculizar os tempos de sociabilidade é, no mínimo (parece-nos) preocupante. Em todo o caso, se a discordância é sobretudo acentuada face à expressão “tenho mais tempo para mim” (valor médio do universo de 2,37 para as ES e de 1,94 para a EP), já que, para a expressão “tenho mais tempo para os meus amigos” os valores são mais altos (valor médio do universo de 2,49 para as ES e de 2,08 para a EP), não deixam de ser sobretudo relevantes os dados dos alunos da EP, os quais parecem deter um tempo mais determinado pela escola, pouco tempo ficando disponível para a sua determinação pessoal;

- nos itens seguintes, *atribuo mais tempo às disciplinas de que gosto e atribuo mais tempo às disciplinas que são importantes*, cuja análise contrastante parece interessante, a análise evidencia agora algumas diferenças em função dos grupos analisados. Assim, se para os alunos das ES, as disciplinas “que são importantes” parecem ligeiramente mais importantes do que aquelas de “que gosto”(as primeiras a somarem 72,9% nos níveis 3 e 4, as segundas a somarem 70,5% nos mesmos níveis), para os alunos da EP a situação inverte-se: valorizam-se mais as disciplinas de que se gosta (níveis 4 e 5 a somarem 62,1% das respostas) do que aquelas que são importantes (níveis 3 e 4 a somarem 61,6%). Parece-nos, pela análise efectuada no sub-capítulo anterior (bem como pelo testemunho das entrevistas, analisadas mais adiante), estarem os alunos da EP a reportar-se, nesta resposta, muito especificamente à actividade de “projecto”, importante na sua formação (embora igualmente importante, sob o ponto de vista da valorização que lhe é atribuída pela instituição escola, mas não necessariamente pela instituição ministerial, que tutela a escola)⁹⁰. Em todo o caso, esta resposta parece confirmar a tendência anteriormente manifestada, por estes alunos, em torno de uma maior valorização da relação entre programas de estudo e interesses individuais, no secundário;

- nos itens finais – *tenho mais tempo para actividades sociais, culturais e/ou desportivas e tenho mais tempo para ajudar nas tarefas de casa em apoio à família* – a toada discordante permanece consensual. Embora as respostas invocadas pelos alunos sejam maioritariamente discordantes (para os alunos das ES, são valorizados os níveis 2 e 3 num como no outro caso, com valores respectivamente de 63,7% e 64,2%; para os alunos da EP, são valorizados os níveis 1 e 2 num como no outro caso, com valores respectivamente de 61,5% e 73,1%), são novamente os alunos da EP que parecem evidenciar uma determinação do tempo mais condicionada e, pelo facto, mais constrangedora da possibilidade de a outras actividades se poderem dedicar.

A dimensão do emprego do tempo parece *prejudicar*, sobretudo os alunos da EP para os quais, uma importante carga horária lectiva, bem como uma significativa articulação de outros interesses a partir da escola, deixaria pouco tempo e pouca disponibilidade para outro tipo de participações. Em todo o caso, e aquilo que estes dados permitem globalmente ilustrar (tirando a valorização das disciplinas de que se gosta para os alunos da EP) é uma acentuada dependência do trabalho escolar no

⁹⁰ - questão a que voltaremos no sub-capítulo seguinte, em torno do projecto institucional.

secundário, o que, como já anteriormente aduzimos, faria pressupor um significativo condicionalismo deste nível de ensino sobre a vida dos jovens que o frequentam. A tradução da ruptura entre nível básico e nível secundário, explicitada pelos alunos das ES, pareceria ter aqui uma maior confirmação do que, a aparente continuidade entre os níveis, anteriormente manifestada pelos alunos da EP; embora para estes pareça existir uma maior identificação com o percurso desejado (e, se calhar por causa disso), a subordinação às condições proporcionadas parece ser maior.

Por último, e ainda no âmbito do percurso escolar, é solicitado aos alunos que valorizem diferentes itens relativamente aos “factores de escolha do curso/área de estudos que frequenta”. Pela diversidade de opções apresentada, assumiremos aqui o tratamento a partir do valor médio (entre 1 e 5) atribuído pelos alunos para cada uma das opções colocada.

Factor de Escolha	ES (universo = 377)			EP (universo = 52)		
	Nº Respostas %	Valor médio resp.	Valor médio univ.	Nº Respostas %	Valor médio resp.	Valor médio univ.
Influência da família	132 35,0%	4,3	1,5	32 61,5%	2,2	1,3
Influência de amigos	205 54,4%	2,5	1,35	32 61,5%	2,4	1,9
Proximidade da escola	187 49,6%	2,5	1,25	15 28,8%	2,9	0,8
Prestígio da escola	176 46,7%	2,6	1,2	41 78,8%	3,4	2,7
Projecto profissional	263 69,8%	3,9	2,7	50 96,1%	4,5	4,3
Facilidade de inserção profissional	215 57,0%	3,4	1,95	29 55,7%	3,5	2,0
Bom ambiente e segurança da escola	203 53,8%	2,9	1,6	30 57,7%	2,9	1,7
Continuidade de estudos na mesma escola	153 40,6%	2,8	1,1	13 25,0%	2,6	0,75
Ter dificuldades em disciplinas de outras áreas	181 48,0%	2,9	1,4	17 32,7%	2,3	0,75
Ser bom aluno nas disciplinas desta área	266 70,5%	3,6	2,5	30 57,7%	3,2	1,8
Orientação dos serviços de psicologia escolar	144 38,2%	2,5	1,0	19 36,5%	2,2	0,8

Quadro 21: Atribuição de relevância à escolha do curso/área de estudos que frequenta para alunos das escolas secundárias e da escola profissional.

O Quadro 21 permite-nos perceber, face à questão colocada, os factores de escolha mais valorizados (isto é, por relevância do número de respondentes), bem como os factores que valorizam mais (isto é, a partir do valor médio das respostas que lhes atribuem). Por último, o valor médio do universo permite aferir a representatividade e valorização das escolhas face ao universo de respondentes.

Sob o ponto de vista da análise, poderíamos mais uma vez privilegiar as dimensões de maior relevância para um e outro universo de alunos (alunos das ES e

alunos da EP), bem como para aquelas questões que parecem apresentar uma grande proximidade de respostas entre os dois universos:

- começando por esta última questão, verificamos uma grande proximidade de respostas para os dois universos no que se refere aos factores de escolha “facilidade de inserção profissional”, “bom ambiente e segurança da escola” e, menos representativo, “orientação dos serviços de psicologia escolar”. Quanto ao primeiro destes itens, pelo discurso e princípios manifestos do/pelo ensino profissional, seria de esperar que observássemos, face a este factor de escolha, comportamentos mais divergentes. Tal não parece acontecer, circunstância decorrente, no que se refere aos alunos da EP, do facto (porventura) do conhecimento da realidade profissional das artes do espectáculo (realidade que não se prende, necessariamente, com um momento mau, realidade que se prende com a própria natureza “sazonal”, ou melhor, projectual destas actividades). No que se refere aos alunos das ES, parecem ser os factores por estes mais valorizados que explicariam esta expectativa.

No que se refere ao segundo destes itens – bom ambiente e segurança da escola (factor dúbio porque encerra percepções de natureza distinta) -, admitiríamos que, de um modo geral (e por questões relacionais) os alunos privilegiassem nas suas respostas a primeira dimensão do factor, embora explicando-a de modos distintos: para os alunos das ES, a continuidade de estudos na mesma escola tem um valor mais relevante (continuidade de estudos na mesma escola como tradutor de continuidade de contextos relacionais), enquanto que, para os alunos da EP, face a uma escola nova, seriam a influência, quer de familiares, quer de amigos que se revelariam mais securizantes nesta opção (segurança aqui associada a um factor muito valorizado por estes alunos, que é o prestígio da escola).

Quanto à influência da orientação dos serviços de psicologia escolar, ela só é relevante por apresentar valores próximos para os dois universos, o que revelaria, por parte destes serviços, um razoável conhecimento das opções disponíveis no secundário, revelando-se tão representativa para um como outro dos grupos de alunos considerados;

- evidenciando os factores de escolha mais relevantes para os alunos das ES, verificamos quanto aos factores mais valorizados, uma incidência no “ser bom aluno nas disciplinas desta área”, no “projecto profissional” e ainda na “facilidade de inserção profissional”. Contudo, quando nos reportamos aos factores que estes alunos valorizam mais, verificamos que a sua ordem de prioridade se altera um pouco, priorizando a “influência da família” e, confirmando de seguida a importância do “projecto

profissional” e do “ser bom aluno nas disciplinas da área”. A relevância do factor de influência da família pareceria radicar aqui na definição de um percurso que, pela sua inespecificidade, só se define mais tarde (a escolha de uma área de estudos não é a escolha de uma profissão). O que o valor médio das respostas dos alunos respondentes revela é que, embora poucos, têm este factor em grande consideração, sugerindo que, para um pouco mais de um terço destes alunos, o peso da família se tornou relevante nas suas opções.

Mas são as dimensões do “projecto profissional” e do “ser bom aluno nas disciplinas da área” que maior consenso parecem obter, a partir das duas análises possíveis. Se admitimos a maior credibilidade da análise efectuada a partir do valor médio das respostas, verificamos que é o projecto profissional que mais relevância apresenta para estes alunos; embora para estes alunos (por contraponto aos alunos da EP), mais do que um projecto esteja presente uma “projectão profissional”, isto é, estudar determinados conteúdos específicos para aceder a determinadas profissões específicas, eles atribuem-lhe uma grande relevância (valor aliás extensível à quase totalidade de escolas consideradas), parecendo, para tanto, existir uma forte identificação (na percepção dos alunos) entre os estudos cursados e a ideia de um projecto profissional. A legitimação da opção parece, por outro lado, efectuar-se pela segunda dimensão valorizada, isto é, o ser-se (já, com provas dadas) bom aluno nas disciplinas da área. Mais do que uma relação com os estudos, parece existir já uma definição clara daquilo que se pretende, subsumindo-se a lógica académica à lógica profissional;

- relativamente aos factores mais relevantes para os alunos da EP, verificamos quanto aos factores mais valorizados, uma incidência no “projecto profissional”, “prestígio da escola” e “influência de amigos”. Quando nos reportamos aos factores que estes alunos valorizam mais, identificamos o “projecto profissional”, a “facilidade de inserção profissional” e o “prestígio da escola”. Parece existir aqui uma maior concordância entre as respostas e, sobretudo, uma inegável relevância do factor “projecto profissional” como adquirindo uma centralidade inequívoca (resultado expectável numa escola profissional). A redundância da sua representatividade é explicitada pela sua relevância nas diferentes análises efectuadas, traduzindo também uma linguagem que é cara à própria escola (como já anteriormente referimos, as actividades de “projecto” adquirem grande relevância para os alunos). Quanto à segunda questão comumente apreciada – o “prestígio da escola” – ela parece evidenciar uma

escolha que se efectua, não apenas pela especificidade do curso, mas também pelo contexto institucional onde ele decorre (embora se afigure particularmente relevante para os alunos do curso de Interpretação, o que atribuiria a esta opção uma particular relevância no que se refere a este curso). Quanto ao factor “facilidade de inserção profissional”, não deixa de ser relevante que o mesmo também não seja expressivo na análise por ano lectivo, mas que o seja na análise por curso (com maior preponderância de respostas valorativas para o curso de Realização Técnica).

Em contraste, enquanto que os alunos das ES parecem expressar a consciência de que, contam consigo próprios – são as suas capacidades que já deram provas, é porventura o conselho familiar que sustenta o projecto profissional que o aluno desenha – os alunos da EP, ao atribuírem uma relevância acrescida ao prestígio da escola, parecem evidenciar uma maior consistência do seu projecto, alicerçada na retaguarda institucional e não exclusivamente nos seus recursos pessoais. É nesse sentido que, reabilitando o teor das respostas respeitantes ao significado dos níveis de ensino, falamos anteriormente de uma maior percepção de continuidade no percurso escolar destes alunos.

3.2. O trabalho escolar dos jovens do ensino secundário: *estudo porque é essa a minha obrigação* (alunos das ES) ou *porque gosto do que estudo?* (alunos da EP)

Elencam-se, neste âmbito, questões respeitantes aos modos e meios de estudo, ao significado do estudo e ainda às razões que poderão estar subjacentes ao abandono escolar. É particularmente relevante a dimensão do “significado do estudo”, quadro que elenca uma bateria de 17 afirmações face às quais os alunos se devem pronunciar. Abordemos, entretanto, as dimensões dos “modos” e “meios” de estudo.

Modos de estudo	ES (universo = 377)			EP (universo = 52)		
	Nº Respostas %	Valor médio respostas	Valor médio universo	Nº Respostas %	Valor médio respostas	Valor médio universo
Trabalho quase sempre individualmente	367 97,3%	4,0	3,9	50 96,2%	4,2	4,0
Trabalho com apoio ao recurso de explicações regulares	262 69,5%	2,8	1,9	25 48,1%	1,9	0,9
Trabalho com recurso ao apoio de familiares	328 87,0%	2,5	2,1	37 71,2%	2,2	1,6
Trabalho com recurso ao apoio de amigos	348 92,3%	3,0	2,8	49 94,2%	3,3	3,1
Trabalho com recurso à disponibilidade dos professores	304 80,6%	2,5	2,05	42 80,8%	2,8	2,25
Trabalho com recurso às salas de estudo e professores de apoio	260 68,9%	2,3	1,6	31 59,6%	1,9	1,15

Quadro 22: Atribuição de relevância aos modos de estudo para alunos das escolas secundárias e da escola profissional.

Analisando o quadro 22, para ambos os grupos considerados – alunos das ES e alunos da EP – parece evidenciar-se alguma contradição, já que se valoriza, em primeiro lugar, o trabalho “quase sempre individualmente” e, em segundo lugar, o trabalho “com recurso ao apoio de amigos”. Em termos interpretativos, só se pode entender que ambas as afirmações são relevantes para os jovens questionados, embora uma – o trabalho individual – prevaleça sobre a outra – o trabalho com recurso aos amigos. As diferenças entre os grupos considerados não se afiguram significativas, parecendo de sublinhar, fundamentalmente, aquilo que traduziria uma característica do modo de estudo no ensino secundário, muito assente no trabalho individual e, só supletivamente, recorrente do apoio dos amigos (que aqui se subentende serem os colegas).

É sobre o terceiro factor considerado pelos diferentes grupos que as diferenças se anunciam, confirmando algo que já vem sendo evidenciado pelas análises anteriores. Com efeito, ao mesmo tempo que os alunos das ES valorizam como terceiro factor mais importante “o recurso ao apoio de explicações regulares”, os alunos da EP remetem esta terceira prioridade para o “trabalho com recurso ao apoio dos professores”, acentuando a distinção que temos vindo a explorar, isto é, para os primeiros parecem ser os conteúdos estudados a determinante da opção, enquanto que, para os segundos, esses conteúdos não parecem ser dissociáveis da docência, pelo que, os modos de estudo podem passar pelos próprios professores, mesmo em regime de trabalho individual ou com os amigos.

Meios de estudo	ES (universo = 377)			EP (universo = 52)		
	Nº Respostas %	Valor médio respostas	Valor médio universo	Nº Respostas %	Valor médio respostas	Valor médio universo
Releitura simples de apontamentos tirados na aula	350 92,8%	3,5	3,3	45 86,5%	3,7	3,2
Realização de cópias e de fichas com resumos individuais	354 93,9%	3,7	3,5	44 84,6%	3,7	3,15
Recurso ao livro adoptado	355 94,2%	3,7	3,45	25 48,1%	3,2	1,5
Recurso a outros meios de informação na biblioteca da escola	164 43,5%	2,05	0,9	38 73,1%	2,6	1,9
Recurso a outros meios de informação na biblioteca pública	93 24,7%	2,0	0,5	21 40,4%	3,0	1,2
Recurso a guias de estudo editados	181 48,0%	2,3	1,9	22 42,3%	2,9	0,9
Recurso a outros meios de informação em casa	261 69,2%	2,2	1,5	31 59,6%	3,2	1,9
Recurso à Internet	246 65,2%	2,4	1,6	39 75,0%	2,6	1,9

Quadro 23: Atribuição de relevância aos meios de estudo para alunos das escolas secundárias e da escola profissional.

No que diz respeito aos meios de estudo, verifica-se novamente um grande consenso quanto às duas opções mais referidas, isto é, a clássica releitura simples de apontamentos tirados ao longo da aula e a realização de cópias e de fichas com resumos individuais. Não parece ser a diferença de curso e/ou modelo escolar que interfere sobre um trabalho que, como nos modos de estudo foi referido, é predominantemente individual para todos os alunos. No caso dos alunos das ES, é até referido maioritariamente (embora com valores muito próximos) o recurso ao livro adoptado, o que parece congruente com um ensino secundário muito assente no “manual escolar” como recurso mínimo de estudo, normalmente adoptado pelos professores. É, por outro lado, perceptível que esta afirmação não seja privilegiada pelos alunos da EP, em virtude da especificidade e diversidade dos cursos profissionais não parecer tão compatível com a lógica do “manual escolar”, tendendo os mesmos a recorrer, desse modo, a outros recursos. Parece assim compreensível a valorização, para um número importante de alunos, do recurso a outros meios de informação na biblioteca da escola ou ainda do recurso à internet, bem como para um menor número, mas acentuando a sua valorização, o recurso a outros meios de informação em casa.

Esta dispersão de recursos, manifestada pelos alunos da EP, poderá traduzir igualmente uma prática mais frequente de trabalho em grupo e de trabalho de pesquisa, face aos alunos das ES (quanto aos segundos, não temos dados que nos permitam confirmá-lo, já quanto aos primeiros poderemos com segurança confirmá-lo, designadamente por intermédio dos registos de observação de aulas, sub-capítulo III-I).

A análise das opções dos alunos face a um conjunto de afirmações em torno do “significado do estudo” permite, à semelhança da análise de outros itens, distinguir afirmações relativamente às quais existe concordância entre os alunos, independentemente da tipologia de escola, daquelas em que a discordância expressa orientações de sinal contrário. Relativamente às afirmações para as quais existe concordância, podemos ainda hierarquizá-las, quer a partir da maior proximidade percentual dos grupos representados, quer a partir de posições mais extremadas em termos da atribuição dos níveis, obtendo três grupos:

- um primeiro, respeitante a afirmações de grande consensualidade e fortemente afirmativas (porque elegendo os níveis de classificação mais extremados);
- um segundo, respeitante a afirmações onde a consensualidade não é tão grande, mas que, ainda assim, elegem níveis de classificação mais extremados;
- um terceiro, respeitante a afirmações de grande consensualidade embora não necessariamente muito afirmativas (isto é, elegendo níveis de classificação intermédios).

Temos, no primeiro grupo, duas afirmações pela positiva – “estudo para garantir um futuro melhor” e “estudo porque quero ser uma pessoa competente” - e uma pela negativa – “estudo para ser reconhecido pelos colegas”. Relativamente às primeiras, há ainda assim uma maior valorização da relação *estudar vs. garantia de futuro melhor*, sendo particularmente elevada para os alunos das ES (75,5% no nível máximo, contra 64,7% para os alunos da EP), não havendo necessariamente uma correlação entre o ser-se uma pessoa competente e a questão anterior. Quanto ao reconhecimento pelos colegas, definitivamente ele não parece associado às prestações escolares (atribuição do nível 1 por 65,3% dos alunos da EP e por 62,3% dos alunos das ES).

O segundo grupo reúne um conjunto de respostas de natureza diversa e, embora tendencialmente tenha valorizações elevadas, elas diferenciam ligeiramente os dois grupos de alunos. Assim, no que se refere à afirmação “estudo para tirar boas notas”, se a valorização vai no mesmo sentido, ela é mais acentuada no caso dos alunos das ES

(atribuição do nível 5 por 65,8% dos alunos das ES e por 37,3% alunos da EP). Os alunos da EP, por outro lado, são mais expressivos nas afirmações “estudo para poder desempenhar um papel activo e socialmente útil”(atribuição do nível 5 por 56,0% dos alunos da EP e por 46,9% dos alunos das ES), “estudo porque acredito que o meu esforço é compensado”(atribuição do nível 5 por 49,0% dos alunos da EP e por 35,3% dos alunos das ES) e “estudo para me sentir mais seguro nas avaliações” (se os alunos das ES lhes atribuem 39,7% e 31,2% das respostas, respectivamente nos níveis 4 e 5, já os alunos da EP lhe atribuem, respectivamente 26,9% e 42,3%. Em todo o caso, se analisarmos as respostas dos dois grupos a partir do nível médio dos universos respectivos, verificamos que este é de 3,7 para os alunos da EP e de 3,96 para os alunos das ES).

Pareceria, no mínimo preocupante que, aqueles alunos para os quais o investimento no secundário está fortemente associado ao sucesso escolar (vide valorização dos alunos das ES relativamente ao estudo para tirar boas notas) sejam, apesar disso, pouco crentes nas contrapartidas do seu esforço.

No terceiro grupo, embora a consensualidade seja forte, atribuem-se níveis de valorização intermédios (3 e 4), estando ambas as questões associadas ao trabalho escolar. Valoriza-se sobretudo a afirmação “estudo para reduzir as minhas dificuldades em certas disciplinas” (atribuição do nível 4 por 39,8% dos alunos das ES e por 33,3% dos alunos da EP) e, em menor medida, a afirmação “estudo para não me atrasar nas matérias” (atribuição do nível 3 por 37,3% dos alunos da EP e por 34,1% de alunos das ES).

Na análise das questões que expressam maior discordância para os dois grupos considerados (alunos das ES e alunos da EP), privilegiamos a sua organização a partir da valorização/desvalorização atribuídas pelos alunos às afirmações em análise. Assim, no que se refere às questões para as quais existe maior desvalorização:

- perante a afirmação, “estudo para obter vantagens junto dos meus pais”, verifica-se uma forte desvalorização por parte dos alunos da EP (atribuição do nível 1 por 61,2% dos alunos) e uma desvalorização mais ténue por parte dos alunos das ES (atribuição do nível 1 por parte de 35,9% dos alunos). São ainda 25,6% destes alunos que atribuem à afirmação a cotação 3;

- perante a afirmação, “estudo para poder discutir com o professor a minha classificação”, verifica-se igualmente uma desvalorização mais acentuada por parte dos alunos da EP (atribuição do nível 1 por 42,9% dos alunos, valor que decresce para

28,0% para os alunos das ES). São ainda 27,8% destes últimos alunos que atribuem à afirmação a cotação 3;

- perante a afirmação, “estudo para ter a consideração dos professores”, verifica-se ainda uma desvalorização mais acentuada por parte dos alunos da EP (atribuição do nível 1 por 41,2% dos alunos, valor que decresce para 26,8% para os alunos das ES). São ainda 28,7% destes últimos alunos que atribuem à afirmação 3;

- perante a afirmação, “estudo porque é essa a minha obrigação”, verifica-se maioritariamente uma desvalorização por parte dos alunos da EP e, inversamente, um sentido valorativo por parte dos alunos das ES. Assim, enquanto que os primeiros atribuem aos níveis 1 e 2, 62,5% de respostas (isto é, abaixo do nível mediano), os segundos atribuem aos níveis 3 e 4, 46,7%.

Pareceria existir aqui um padrão mais ou menos regular, o qual regista respostas mais afirmativamente discordantes por parte dos alunos da EP e respostas mais diversificadas por parte dos alunos das ES. Não cabe aqui a apreciação das respostas dos alunos das ES, mas reconhece-se que esta diversidade traduz, de algum modo, a diversidade dos próprios estabelecimentos de ensino⁹¹. Quanto à apreciação efectuada em torno do estudo enquanto obrigação, é importante articular esta resposta com a resposta à afirmação “estudo porque gosto”, analisada mais abaixo.

No que se refere às questões para as quais existe maior valorização, embora mantendo-se uma grande discordância entre os grupos:

- perante a afirmação, “estudo para corresponder àquilo que os meus pais esperam de mim”, verifica-se uma constância de respostas dentro do grupo, mas de sentido contrário. Assim, enquanto que os alunos das ES valorizam positivamente a questão (os níveis 3 e 4 somam 59,9%), os alunos da EP desvalorizam-na (os níveis 1 e 2 somam 55,1% das respostas);

- perante a afirmação, “porque gosto do que estudo”, novamente as respostas são de sentido contrário, isto é, desvalorizadas pelos alunos das ES (há 31,2% de respostas ao nível 3 mas, logo de seguida, há 21,7% de respostas ao nível 1), mas claramente valorizadas pelos alunos da EP (atribuem 51,0% ao nível 5 e 26,5% ao nível 4). Associa-se a resposta destes últimos a uma opção, já efectuada, por uma área de estudos

⁹¹ - a título de exemplo, as duas primeiras afirmações são mais positivamente vincadas numa escola inserida num bairro social da cidade, enquanto que as terceira e quarta afirmações são mais positivamente vincadas em duas escolas prestigiadas da cidade, uma delas numa das zonas da cidade com um nível socio-económico mais elevado.

e, sobretudo por um curso específico e, pese embora haver alunos que não ficaram no seu curso de opção primeira, a análise por curso não o evidencia;

- perante a afirmação, “estudo para me poder cultivar”, as respostas vão no mesmo sentido, embora com gradientes diferentes. São novamente os alunos da EP que mais valorizam o item (atribuem 32,0% ao nível 4 e 52,0% ao nível 5), parecendo os alunos das ES mais contidos no seu entusiasmo (atribuem 26,9% ao nível 3 e 36,5% ao nível 4)⁹²;

- perante a afirmação, “estudo para poder ter uma posição fundamentada sobre as coisas”, são novamente os alunos da EP que mais valorizam o item, pese embora as respostas irem no mesmo sentido. Para estes, os níveis 4 e 5 são os mais representativos (com, respectivamente 26,5% e 55,1%), enquanto que, para os alunos das ES, os níveis mais valorizados são o 3 e o 4 (com, respectivamente 29,0% e 38,7%).

Para todos os alunos, a afirmação “estudo para garantir um futuro melhor” parece confirmar o factor de escolha do curso mais referido (ver Quadro 21), isto é, o *projecto profissional*. O que nos parece, pela análise das respostas anteriores, respeitantes ao significado do estudo, é que a própria interpretação desta noção seja diferentemente entendida. De facto, e por contraste entre os dois grupos, verificamos que, em termos médios as apreciações dos alunos da EP são francamente mais positivas e crentes no papel da escola, enquanto instituição e enquanto parte integrante da construção do seu projecto de vida. Esta percepção é tanto mais evidenciada quanto estes alunos, face a questões que relacionem o estudo com outros aspectos das suas vidas (poder cultivar-se, ter uma posição fundamentada sobre as coisas, poder desempenhar um papel activo e socialmente útil), se pronunciam, de uma maneira geral, muito positivamente. No que se refere aos alunos das ES, o entusiasmo em torno da relação entre a escola e a vida é muito mais moderado e, pese embora acentuarem dimensões directamente relacionadas com o trabalho escolar (porque é essa a minha obrigação, para corresponder àquilo que os meus pais esperam de mim, para tirar boas notas), evidenciam grande desconfiança quanto ao seu esforço vir a ser compensado. O projecto tem aqui, aparentemente, muito pouco de projecção, assentando quase exclusivamente nas recursividades do próprio indivíduo.

⁹² - no caso desta afirmação, novamente a diversidade dos estabelecimentos de ensino parece estar na origem das respostas. Esta afirmação é claramente mais valorizada pela escola inserida num bairro social da cidade.

No âmbito ainda do “trabalho escolar”, os alunos são questionados sobre as razões que, na sua opinião, estão subjacentes ao abandono escolar. No caso dos alunos das ES, é insignificante o número daqueles que afirmam já terem abandonado a escola. No entanto, no que se refere aos alunos da EP, o conjunto daqueles que afirmam já ter abandonado a escola tem alguma representatividade – 16 em 52, isto é, cerca de 31%. Dado estarmos a procurar auscultar a representação que os alunos constróem em torno do abandono escolar, pareceria importante perceber se, para aqueles que efectivamente já passaram pela situação, essa percepção seria distinta. Importa clarificar que, o dito grupo de alunos que afirma já ter abandonado se distribui equilibradamente pelos dois géneros (9 rapazes e 7 raparigas), bem como pelos escalões etários mais baixos (7 alunos no escalão dos 15 aos 19, 7 alunos no escalão dos 20 aos 24 e 2 alunos no escalão dos 25 em diante). Importa ainda referir que, quando os identificamos face ao curso que frequentam, é sobretudo no curso de Realização Técnica que o seu número é mais representativo (6 alunos em 7, ou seja, 86%; no curso de Realização Plástica são 4 em 8 – 50% - e no curso de Interpretação são 6 em 37, ou seja, 16%).

De um modo geral, as respostas dos alunos das ES são muito equilibradas (a variação dos níveis médios atribuídos é a mais pequena – 1,1 entre um mínimo de 2,8 e 3,9), e as dos alunos da EP são mais desequilibradas e segundo níveis médios iguais para os dois grupos considerados (para todos os alunos a variação dos níveis médios atribuídos é de 1,8, embora diferentemente obtida – entre um mínimo de 2,1 e 3,9 para os alunos sem abandono, entre um mínimo de 1,9 e 3,7 para os alunos que já abandonaram alguma vez os estudos). Em todo o caso, quando se pergunta aos alunos “o que pensa sobre ...?”, algo que não traduz uma experiência pessoal, a resposta parece tender a ser próxima do equilíbrio da escala que lhe é disponibilizada, nem sim nem não, um “nim” politicamente correcto. E, quando se esperaria que, relativamente aos alunos que já abandonaram o sistema de ensino, esta resposta fosse diferente, tal não se verifica de um modo redundante.

Ao analisarmos o ANEXO X, podemos verificar que:

- as respostas que mais consenso apresentam, face aos três grupos considerados, bem como maior valorização como fundamento para o abandono escolar, remetem para explicações de natureza pecuniária (o “precisar de ganhar dinheiro para ter autonomia pessoal”, obtendo um valor médio de 3,9 para os alunos das ES, de 3,9 para os alunos da EP que não abandonaram e 3,2 para os que abandonaram, e “porque é necessário ajudar a família nas despesas diárias”, obtendo um valor médio de 3,7 para os alunos

das ES, de 3,9 para os alunos da EP sem experiência de abandono e de 3,6 para aqueles que já a vivenciaram);

- as respostas que mais consenso apresentam, bem como maior valorização ao nível dos alunos da EP são as que justificam o abandono como decorrente de “não ser esta a área que estava à espera”(média de 3,7 para os dois subgrupos considerados). É, compreensivelmente, a questão mais valorizada pelos alunos que já abandonaram;

- isoladamente, os alunos das ES tendem a valorizar mais o abandono escolar do que os subgrupos da EP por “falta de confiança em si próprio/a” (média de 3,25), bem como a possibilidade de “todos poderem tirar cursos superiores”(média de 3,2);

- as respostas que mais consenso apresentam, mas maior desvalorização ao nível dos alunos da EP são as que justificam o abandono “porque é preciso ter certas qualidades pessoais (método, disciplina), que agora já não se adquirem” (2,1 de média para os que nunca abandonaram e 1,9 para os que já abandonaram);

- os alunos da EP que ainda não abandonaram e os alunos das ES parecem ter posições consensuais de alguma desvalorização do “haver coisas mais importantes para fazer” como justificação do abandono (média, respectivamente de 2,37 e 2,76). Também os alunos que já abandonaram valorizam pouco esta questão (valor médio de 2,56), no entanto, este não é dos valores de discordância mais representativos para este subgrupo;

- os alunos da EP que já abandonaram tendem ainda a desvalorizar como justificação do abandono “nem todos poderem tirar cursos superiores”(média de 2,4).

Em síntese, o dado que mais parece distinguir os grupos é, de uma maneira geral, o de que os alunos da EP tendem a ser mais assertivos nas suas opções (radicalizando mais as respostas) do que os alunos das ES. No entanto, se considerarmos a média global das respostas dos diferentes grupos (2,9 para o subgrupo da EP dos que abandonaram, 2,8 para o subgrupo da EP dos que não abandonaram e 3,2 para o grupo dos alunos das ES), as diferenças não se afiguram substanciais. As respostas mais valorizadas tendem a remeter para fenómenos exteriores à escola (as questões financeiras) e, apenas os alunos das ES parecem associar medianamente ao abandono a falta de confiança em si próprio/a ou a inacessibilidade a todos da realização de cursos superiores⁹³. Não deixa de ser curioso, no entanto, que esta última questão

⁹³ - novamente constatamos a diversidade das escolas; a primeira questão levantada parece sobretudo valorizada por alunos de uma escola urbana com alunos de proveniências sócio-económicas muito

seja menos valorizada por alunos de uma escola profissional, isto é, aqueles cuja “fileira” tenderia a remetê-los mais depressa para o mercado de trabalho.

3.3. A participação escolar dos jovens do ensino secundário

Este conjunto de perguntas procurava auscultar o conhecimento que os alunos têm dos órgãos que governam as suas escolas e do tipo de participação escolar que tendem a valorizar e/ou privilegiar. Face a uma questão inicial em torno da autonomia da escola, apenas cerca de 30% dos alunos das ES afirmam já ter ouvido falar do assunto, valor que sobe para cerca de 39% para os alunos da EP. Quando se pergunta aos alunos se conhecem os órgãos que governam a sua escola, estes valores são mais elevados, sendo cerca de 46% os alunos das ES que respondem pela positiva e cerca de 86% os alunos da EP que afirmam conhecê-los. No entanto, este valor – susceptível de ser percebido, no caso da EP, dada a pequena dimensão da escola – não traduz necessariamente um conhecimento dos órgãos, mas fundamentalmente das pessoas que os ocupam. Com efeito, quando se pede aos alunos que descrevam os órgãos, é frequente as respostas remeterem para as pessoas e menos valorizada a designação (correcta) dos ditos órgãos.

Perante uma bateria de afirmações sobre as quais os alunos se devem pronunciar (ANEXO XI), há uma grande concordância, bem como uma elevada valorização para os dois grupos considerados naquelas afirmações que mais próximas estão dos alunos, isto é, a organização da escola ao nível da turma: “participo com os colegas na resolução dos problemas da turma”, “valorizo a discussão, entre alunos e delegado, dos problemas da turma” são, com efeito, as afirmações mais consensuais e mais valorizadas pelos alunos. Por outro lado, a afirmação “participo na eleição dos representantes dos alunos (para a associação de estudantes, delegados de turma, órgãos de gestão)” é ainda muito valorizada, embora se possa admitir que as três figuras aqui incluídas, se tratadas separadamente, dessem resultados distintos. É assim que, face à afirmação “posso participar e influenciar as decisões importantes da escola”, quer os alunos das ES, quer os alunos da EP a desvalorizem significativamente.

Quando analisamos as respostas a partir das questões menos valorizadas, encontramos algum consenso entre os alunos das ES e da EP, designadamente na

diversificadas; a segunda questão levantada parece sobretudo valorizada por alunos de uma escola em meio mais rural e da escola urbana inserida num bairro social.

afirmação a que antes fizemos referência – influenciar as decisões importantes da escola – bem como face à afirmação “procuro saber os assuntos discutidos nos diferentes órgãos da escola”. Para os alunos das ES, esta posição é reforçada com a resposta à afirmação “procuro saber o que se discute nos órgãos que governam a escola”, mas já o mesmo não se verifica para os alunos da EP (havendo uma diferença na média das respostas de 0,55), que desvalorizam mais a afirmação “conheço os representantes dos alunos na Assembleia de Escola”⁹⁴.

Relativamente ao universo de alunos, é ainda importante a valorização atribuída à afirmação “desenvolvo a responsabilidade, a participação e a cultura democrática” por parte dos alunos da EP (média de respostas igual a 3,7), questão a que os alunos das ES não atribuem grande importância (média de respostas igual a 3,05)⁹⁵.

Por último, importa-nos perceber o posicionamento dos alunos da EP face às afirmações “conheço os representantes dos alunos na Assembleia de Escola”, “procuro saber o que se discute nos órgãos que governam a escola” e “conheço e participo nas actividades organizadas pela escola”, em virtude de serem afirmações face às quais o posicionamento destes alunos é muito diverso. De um modo geral, aquilo que se observa é uma valorização substancialmente mais elevada das diferentes afirmações por parte dos alunos do 11º ano, ano em que o envolvimento dos alunos na vida da escola parece ser mais relevante (este posicionamento é, aliás, extensível a outras afirmações), admitindo-se que os alunos do 10º ano se encontrem, ao longo deste ano, em processo de “aculturação” à escola, admitindo-se, por outro lado, que os alunos do 12º ano, muito envolvidos com o processo da PAP (Prova de Aptidão Pedagógica) e já divididos face à proximidade do encerramento do curso, se envolvam menos na vida da escola. Significa este dado que, se considerássemos apenas as respostas dos alunos do 11º ano da EP, o seu contraste face às respostas dos alunos das ES seria substancialmente maior.

Em síntese, a participação dos alunos na vida organizativa das respectivas escolas não parece muito significativa, centrando-se muito (mesmo numa escola pequena como a EP) no nível da turma.

⁹⁴ - Órgão inexistente, de acordo com o Regulamento Interno da Escola.

⁹⁵ - Embora se volte a encontrar aqui a diversidade das escolas, a variação dos valores médios atribuídos por escola é pequena (entre 2,8 e 3,2). As respostas traduziriam aqui os próprios modelos de funcionamento das escolas, já que não parecem existir grandes semelhanças entre as escolas que mais valorizam a questão: a escola da zona mais rural, a escola inserida num bairro social da malha urbana e a escola inserida no bairro de nível socio-económico mais elevado do universo considerado.

4. A palavra ao sujeito: (re)visitação de uma construção identitária

Centramos aqui a nossa atenção num conjunto de entrevistas efectuadas a jovens no percurso terminal das suas formações – designadamente, 8 jovens da turma do 3º ano do curso de Interpretação (40% do universo respectivo) e 7 jovens da turma que reúne os cursos de Realização Técnica e Realização Plástica (36,8% do universo respectivo), alunos que se inscreveram nos respectivos cursos no ano lectivo de 2002/2003 – e na análise das mesmas⁹⁶. Tendo preterido a evidência da *significatividade dos percursos no interior da escola* a partir do contraste de alunos em percurso terminal e de alunos em início de percurso (o contraste era acentuado pelas percepções dos jovens nestes dois diferentes momentos), pelos motivos já anteriormente aludidos, pareceu-nos igualmente possível aquilatar aquela dimensão a partir de testemunhos de alunos que se encontrassem na fase terminal do seu percurso formativo, em virtude de os mesmos poderem evidenciar uma leitura retrospectiva desses mesmos percursos. Foi, aliás, esse o motivo que presidiu à construção do guião da entrevista (ANEXO XII), o qual procura, genericamente, situar o testemunho em três momentos:

- um primeiro, a Iª Transição – do “antes” para a escola;
- um segundo – do “durante”;
- um terceiro, a IIª Transição – do “depois” da escola⁹⁷.

O guião, embora tematicamente organizado, deixava suficiente espaço discursivo aos jovens, desde logo porque não se estruturava em torno de perguntas, mas de acontecimentos relevantes (porque relevados pelos entrevistados) cuja hierarquização poderia mesmo alterar a ordem daquela cronologia prévia. Os jovens que acederam responder à entrevista fizeram-no de livre vontade, embora o processo do seu recrutamento tenha sido mediado pelo Director da Escola⁹⁸ por forma a evitar novo insucesso. É de realçar, no entanto, que um conjunto de alunos que não se encontravam

⁹⁶ - Por dificuldades de natureza técnica, apenas foi possível efectuar a transcrição integral de 8 entrevistas, 7 de alunos do curso de Interpretação e uma do curso de Realização Técnica. Pelo facto, apenas estas serão objecto de análise e interpretação.

⁹⁷ - Na entrevista efectuada aos alunos no início do percurso, cujo guião consta igualmente do ANEXO XII (a qual apenas foi administrada a dois jovens), os itens valorizados não apresentavam uma estrutura cronológica, antes se baseando numa organização em torno de sociabilidades: “o sujeito”, “a escola” e “a família”. A dimensão comparativa seria evidenciada pela relevância destes mesmos itens nas entrevistas dos alunos em final de percurso formativo.

⁹⁸ - Esta opção deveu-se, justamente ao insucesso da abordagem feita anteriormente aos alunos em início de percurso formativo, insucesso que se deveu à tentativa de a estes aceder por intermédio do Delegado de Turma, figura que não parece(u) accionar um relevante papel para além daquelas funções que institucionalmente lhe estão atribuídas.

presentes no momento em que, para este efeito, foram abordados pelo Director, vieram posteriormente encontrar-se com o investigador no sentido de manifestar a vontade de serem igualmente entrevistados. Faz-se aqui esta observação pela valorização que esta atitude parece encerrar, não tanto da entrevista em si, mas sobremaneira da contribuição pessoal para o trabalho do investigador. Tal situação era perceptível ao longo das entrevistas, pelo facto de os jovens já terem uma noção das questões que eram afloradas. Esta observação radica numa outra preocupação, manifestada pelos órgãos directivos da escola, no sentido de constatar a inexistência de um espaço privilegiado através do qual os alunos possam “descarregar” as suas angústias, dúvidas, frustrações, mas também alegrias junto de uma figura que seja externa à escola. Foi a circunstância de o entrevistador se aperceber, em determinados casos, que funcionava como um “confidente”, espelhando uma relação dupla – a de figura externa à escola, mas simultaneamente a de uma figura familiar e portadora de um conhecimento pessoal do contexto, em virtude de ter acompanhado uma série de momentos formativos – situação que, a valorizar os testemunhos dos jovens, parecia reforçar a ideia de um compromisso sem comprometimento, que justificou a valorização desta breve observação.

Parece importante reforçar a ideia de que, embora estas entrevistas não procurassem revestir o formato de biografias – situam-se sobre uma temporalidade determinada do percurso dos sujeitos entrevistados, procurando perceber em que medida o contexto e a situação vividas durante essa temporalidade foram percebidas de uma forma cúmplice, por parte destes, quer com os seus percursos e determinações (para tanto pretendendo remeter para os percursos dos sujeitos), quer igualmente para a melhor compreensão desses contextos e situações, enquanto definidos pela instituição – a sua estrutura cronológica e o modo como, perante a mesma, os jovens se posicionavam (como vimos acima) poderia, neste ou naquele caso, evidenciar uma interpretação mais biográfica por parte dos jovens. Se, como sugere BOURDIEU (2001: 695), se procurou «instaurar uma relação de *escuta activa e metódica*, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário», naquilo que corresponde à associação entre «a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adoptar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições

objectivas, comuns a toda uma categoria», não é menos verdade que, numa ou noutra situação se possa ter resvalado para aquilo que BOURDIEU (id: 704-705) identifica como a *auto-análise provocada e acompanhada*: «em mais de um caso nós sentimos que a pessoa interrogada aproveitava a ocasião que lhe tinha sido dada de ser interrogada sobre ela mesma e da licitação ou da solicitação que lhe asseguravam nossas perguntas ou nossas sugestões (sempre abertas e múltiplas e frequentemente reduzidas a uma atenção silenciosa) para realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária *intensidade expressiva*, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas».

Por razões que, ao longo desta análise desenvolveremos, são os testemunhos dos jovens provenientes do curso de Interpretação que mais parecem ilustrar a situação anterior – experiências formativas de forte intensidade emocional e um espaço para as dizer, súbita e retrospectivamente, a funcionarem como um processo de auto-análise – enquanto que os testemunhos dos jovens dos cursos de Realização (Técnica e Plástica) mais parecem remeter para a segunda questão desta equação, isto é, o “efeito-escola” sobre os seus percursos e as suas expectativas. Ambas as situações concorrem, em todo o caso, para o estatuto da entrevista nesta pesquisa, pesquisa orientada segundo a modalidade de “estudo de caso”, na qual «(...) é somente quando se apoia num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar» (id: 706).

É ainda, particularmente a situação dos futuros actores/atrizes e as especificidades da sua formação, já constatadas nas situações de observação, e agora aparentemente confirmadas nos testemunhos pessoais, que fundamenta o recurso aos postulados metodológicos do *interaccionismo interpretativo*. Segundo DENZIN (2001: 34), «o foco da pesquisa interpretativa incide naquelas experiências de vida que alteram radicalmente e modelam os significados que as pessoas se atribuem e que atribuem aos seus projectos de vida». DENZIN define estas experiências de vida ou experiências de viragem na vida dos sujeitos (momentos de desagregação que encerram o potencial para criar experiências transformacionais) como *epifanias*, «momentos de experiências problemáticas que iluminam o carácter pessoal e que, com frequência significam um ponto de viragem na vida das pessoas» (id: 158). Quando verificamos – e a análise se encarregará de o ilustrar – que, retrospectivamente, a experiência formativa destes jovens é muito determinada pela actividade de “projecto”; que os diferentes projectos encerram distintas finalidades no processo formativo, mas geram também diferentes

expectativas; que o resultado dessas expectativas é (ainda) tão frequentemente mais assente na dimensão relacional do que numa estrita relação de execução profissional⁹⁹, verificamos que, embora o processo seja um processo que encerra um grau de conhecimento parcial por parte dos jovens, são estas diferentes etapas – os “projectos” – que parecem ir ditando momentos de viragem, um capital de reconstrução de recursividades, que se plasma *a posteriori* no exercício de auto-análise a que nos referimos anteriormente.

Se se reconhece à abordagem metodológica de DENZIN o pressuposto central da interacção interpretativa, segundo o qual «todo o investigador traz os seus preconceitos e interpretações para o problema em estudo» (id: 43) – a noção de *círculo hermenêutico* postula que, «todos os intérpretes são apanhados no círculo da interpretação. É impossível ser-se livre de efectuar interpretações ou de conduzir “com pureza” estudos objectivos» (id: 158) -, e admitindo-se este postulado no presente processo de interpretação, não é menos verdade que, e partindo do conceito central de *epifania*, tal como DENZIN o define, se procurariam acentuar, de alguma forma, situações ou «momentos de crise existencial na vida das pessoas» (id: 41), o que, manifestamente não está aqui em causa. Mobiliza-se aqui esta metodologia, quer pelos postulados do processo (a prevalência da abordagem idiográfica – investigação que trata cada indivíduo como um singular universal, procurando estudar a experiência a partir do seu interior – sobre a abordagem nomotética – a procura de generalizações sobre a totalidade de um conjunto dado de sujeitos), quer pela valorização, no processo de análise, do estabelecimento de “acontecimentos”¹⁰⁰ relevantes – adoptando aqui o conceito de *epifania* de DENZIN – como base da categorização dos discursos (ANEXO XIII).

O discurso dos jovens, gravado e transcrito, revela a dispersão de um discurso oral, o qual, só aqui e ali conforma, em frases com princípio, meio e fim, um sentido coerentemente perceptível. Tal não significa que o resto do discurso não tenha importância (tem, terá sempre uma importância contextual), significa antes, significa até uma profusão importante de ideias, mas cuja sobreposição deixa em suspenso a “tradução” discursiva dessas mesmas ideias. Por outro lado e, como sugere

⁹⁹ - Ainda, porque estes jovens estão inseridos num percurso formativo, porque os desempenhos são objecto de uma avaliação do docente, avaliação que interfere no juízo que fazem sobre os seus próprios desempenhos.

¹⁰⁰ - À semelhança do procedimento adoptado no sub-capítulo anterior – “O Projecto de aprendizagem/profissionalidade”- no que se refere ao “modelo de formação-libertação/reestruturação (ponto 4.1.).

BOURDIEU, «sabe-se por exemplo que a ironia, que nasce frequentemente de uma discordância intencional entre a simbólica corporal e a simbólica verbal, ou entre diferentes níveis de enunciação verbal, fica quase inevitavelmente perdida na transcrição» (id: 710). O privilégio na análise, daqueles excertos de discurso mais compreensíveis (cf. ANEXO XIV) – reconhecendo-se aqui que, «transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade» (ibid) – admite assim, implicitamente que, no universo de ideias e conjecturas que o discurso dos sujeitos evidencia, aquelas que discursivamente mais exaustivamente se constroem, se não são necessariamente as mais relevantes e significativas para o sujeito que as enuncia, serão porventura as mais reflectidas porque construídas no decurso da sua enunciação. Admite-se este pressuposto porque se admite igualmente que, «o ouvinte partilha as suas experiências, transformando deste modo a tradicional situação do entrevistado-respondente numa interacção conversacional» (DENZIN, id: 66), situação na qual o ouvinte-investigador «procura ver o mundo e os seus problemas como estes são vistos pela pessoa que vive dentro da sua vida particular» (id: 65).

As entrevistas têm uma relevância importante – porque se trata do discurso directo dos alunos – mas seguem o principal objecto de aquilatar *em que medida o percurso na escola foi decisivo para a construção de uma identidade de si mais forte, mais consistente* e, nessa medida, de que modo uma formação profissionalizante pode ser mais ou menos decisiva a esse nível, visto que, independentemente da idade dos alunos, o percurso é, efectivamente muito marcante, quer sob um ponto de vista profissional, quer sob um ponto de vista pessoal. Percebe-se uma decisiva relevância da formação cursada, mas também aspectos decisivos do ponto de vista da própria instituição; é teatro, é representação, mas é também um modelo escolar profundamente particular que determina os tempos, as disponibilidades, as possibilidades, enfim, uma relação (ratificando as conclusões do sub-capítulo anterior) muito assente na figura do “mestre”, do professor que determina, quer o interesse das matérias, quer o empenho para fazer, para evoluir, para não desistir.

4.1. Percursos irregulares marcados pela *impressividade* dos desejos, apesar do princípio da realidade

.Sem retaguarda, uma crença solitária

O conjunto das entrevistas realizadas parece evidenciar, de um modo geral, um percurso escolar algo sinuoso para estes jovens, o qual coloca uma questão mais geral em torno do “momento” nesse mesmo percurso no qual se devem tomar opções relativamente àquilo que se afigura um futuro susceptível de ser construído, mas cuja construção se inicia agora. Nos termos de RAYOU (1998: 42), quando «interrogados sobre os seus “projectos”, os *liceais* fazem prova de grande calculismo mas muito pouco entusiasmo. Abre-se frequentemente um abismo entre o fim perseguido e os meios da sua realização. Hesita-se frequentemente entre “o que agrada” e o que “abre portas”», ou ainda, «a dificuldade de se ver a si próprio numa dinâmica que tenha em conta, quer os seus desejos, quer o princípio da realidade» (id: 46). Face a um conjunto de jovens que identificam uma opção formativa a qual, para além do mais, não parece constituir, pelo menos aos olhos dos seus parentes e amigos mais próximos, uma opção válida quando interrogada segundo o princípio da realidade, a escolha parece afigurar-se ainda mais penosa, no sentido em que isso implica realizar um percurso solitário, a partir estritamente das suas convicções pessoais (ainda mais porque, interiorizando as *aguras* do princípio da realidade). Para o Francisco, “(...) *a questão do Teatro em casa, com os meus pais, eles nunca me... nunca houve um apoio, aberto, vá, tipo faz isto!, mas também nunca me puseram bloqueios, deram-me liberdade para fazer o que quisesse, (...) só que depois quando começo a querer fazer disso uma profissão e perceberes que tens que te sustentar e o Teatro não é, numa vida prática não é uma profissão... não é uma coisa certa, não é uma coisa, e isso para os meus pais é um bocado estranho de perceber, complicado*”. Ainda assim, pode-se admitir a prevalência dos desejos no percurso do secundário, mas no ensino superior, definitivamente, há que pôr os pés no chão; segundo a Andreia, “(c)om os meus amigos foi normal, foi... apoiaram-me. Do resto da família, também. Agora, por exemplo, (...) agora mudaram completamente, porque chegou a altura de eu fazer um curso superior e ninguém me apoia a ir para o Teatro. (...) Lá está, estão-me a tentar convencer a ir para outra coisa qualquer, mas Teatro não, porque é mais..., é um risco ainda maior”.

O percurso da Luísa, percurso mais irregular porque implica o abandono do ensino superior para regressar ao 10º ano (após ter já frequentado o secundário em

regime normal e no ensino recorrente), traduz de um modo distinto, também associado a uma idade mais avançada, o princípio do desejo no princípio da realidade: *“Eu sempre tive esta coisa do Teatro, mas eu achava que era um sonho, aquele sonho impossível, que... então, que me dava a liberdade de imaginar tudo o possível que me surgisse porque eu sabia que nunca ia lá chegar... porque eu sou de uma aldeia muito pequena, nunca tinha visto Teatro, não sabia o que é que isso era, concretamente”*. É num grupo de teatro amador que se realiza o primeiro encontro, quer porque *“eu detestava o curso, detestava a escola, não tinha interesse nenhum por aquilo, andava lá porque socialmente é porreiro tirar um curso superior”*, quer ainda porque, *“quando soube da existência daquele grupo pensei, primeiro, não há grande coisa a fazer aqui, não é, aqui, nesta terra; depois, como é um grupo de amadores, eu também considerando-me pequena, posso ir lá¹⁰¹”*. O sucesso, o recrudescimento dos possíveis são fortemente marcados pela apoio da encenadora, *“que tinha sido realmente a única professora que eu pensei, isto é uma professora, aqui no meio”*, apoio tanto mais evidenciado quanto *“ela acreditou em mim como sinceramente ninguém mais acreditou, não foi só no Teatro, foi na minha pessoa”*. Contrariando esta imagem, constata RAYOU (id: 45) que, «os professores parecem ter integrado de tal forma o imperativo dos programas que se tornaram cegos face às relações humanas e à sua exigência de reciprocidade verdadeira»; embora a Luísa já tivesse identificado a sua encenadora como *“realmente a única professora”*, foi esta que, reforçando esta impressão, lhe disse, *“a tua vida é esta, tu tens de fazer provas para Teatro”*. Parece ter sido este apoio incondicional que, na percepção da Luísa mais terá contribuído para a sua determinação, já que, embora familiarmente o apoio inicial tenha sido ausente – *“cheguei a casa e disse, olha eu decidi, quero ir fazer o curso de Teatro, e foi um escândalo! Literalmente. Porque teatro é para boémias, é para quem não quer fazer nada, porque não sei quê, pronto! Uma série de coisas... e eu calei-me, não disse mais nada, chorei e tal, não disse mais nada, continuei na minha luta”* – a convicção pessoal sobrepôs-se ao esmorecimento, particularmente quando confrontada com provas para aceder ao curso de Teatro: *“no último dia foi a entrevista, eu cheguei lá e disse isso, olhe eu passei por isto e isto e eu vou entrar nesta escola. Expliquei-lhes tudo, disse mesmo tudo. (...) foi uma luta pessoal e eu consegui ultrapassá-lo e isso foi gratificante”*. A aquiescência dos pais veio com o

¹⁰¹ - Quando, nos seus testemunhos, os jovens alteram o discurso narrativo, passado, colocando-o ou na primeira pessoa ou no presente, a apresentação do referido trecho do discurso deixa de ser transcrito em caracteres itálicos, passando a ser transcrito em caracteres normais.

primeiro espectáculo – *“aquela coisa de ir ver a filha, (...) verem pessoas a aplaudir, eu acho que isso também influencia, puxa mais o orgulho, digo eu, não sei”* – os desejos tornaram-se realidade, mas as inquietações permanecem bem presentes: *“... o desafio que é esta área, o Teatro, a instabilidade em que vivemos a todos os níveis, e tudo o que isso provoca em nós, pronto”*.

.Uma opção tardia, regressão nos estudos

A sinuosidade dos percursos não advém estritamente da pouca credibilidade nesta orientação profissional, mas igualmente de algum deslumbramento com o conhecimento, deslumbramento que se exprime na incerteza na tomada de decisões, decisões que acabam por acontecer por motivos mais imprevisíveis do que aqueles que se associam a uma suposta convicção na realização deste “projecto”. A Maria, embora *“desde pequenina que est(e)ve ligada a áreas mais da Arte”*, identifica no seu percurso uma fase em que foi *“aparvalhando – é que não tem outra expressão possível – (...) fase em que eu desisti de tudo (...) só porque queria ter mais tempo para estar com os meus colegas, (...) estava-me a tornar numa menininha fútil que só sabia falar de revistas e rapazinhos”*, admitindo isso, no entanto, *“como um mal necessário ou como uma fase indispensável para eu agora ser quem sou”*. É na projecção de um “Eu” em que não se revê – *“comecei a sentir-me uma pessoa muito artificial, muito oca,... e depois punha-me a pensar, mas o que é que eu faço, quem é esta menina, afinal?, (...) estava a ficar um bocado alarmada com a situação”* – que a Maria explica o seu encontro com o Teatro, encontro que é simultaneamente um reencontro consigo própria – *“(e) então fui redescobrir-me, redescobrimo todos os prazeres e todas as coisas que eu fazia até então. (...) Então fui encontrar outras coisas que substituíssem e que de alguma maneira me viessem a encher de novo. E foi aí que apareceu o Teatro”* – mais do que a satisfação de um projecto convicto – *“(e)u não posso dizer que tenha tido uma escolha consciente e ponderada, (...) eu não vou dizer que queria ser actriz desde pequenina, porque não queria”*. Mas é na assertividade da decisão que a Maria hoje se revê: *“Mas,... foi sinceramente a melhor decisão da minha vida, (...) não é estar aqui a fazer romance, (...) eu sinto-me uma pessoa completamente diferente desde que aqui estou, completamente diferente”*.

Para a Mariana, a decisão pelo Teatro é condicionada por um acontecimento inesperado, relacionado com a sua saúde. A Mariana concluiu o secundário com

regularidade, embora *“um bocado por arrasto, tipo aqueles meus amigos vão para ali, aqueles vão para ali, e eu até gosto de Ciências”*, mas parou às portas do superior *“porque eu não queria entrar na Faculdade porque eu de facto não sabia o que é que eu queria”*. Não se tratava de ter uma relação negativa com os estudos – *(s)empre gostei muito de estudar, porque mesmo quando parei, no 12º ano e não sei quê, eu tinha uma necessidade enorme de ir buscar os meus livros e de estudar, nem que fosse re-estudar aquilo que já tinha estudado*”- tratava-se de satisfazer uma necessidade de diversificar as acções para contrariar o sentimento de *“estar perdida”*: *“(f)ui trabalhar para outro lado (...) também não era aquilo que eu queria (...) é uma quantidade de coisas dentro de mim que parece que não me conseguia agarrar a nenhuma delas, porque eu podia ir para qualquer sítio”*. A descoberta, após 3 anos de incertezas, embora recheados de experiências – *“ao menos vivi imensas coisas, conheci muita coisa”*- é a descoberta de uma doença crónica, *“(...) e com isso houve assim aquele... alguma coisa tem que servir para ti, alguma coisa tens que gostar, e fui buscar aquilo que, sei lá... que de alguma forma sempre achei que podia ser tudo e podia fazer tudo... que era o Teatro”*. Se já existia um fascínio grande pelo Teatro – *“de facto sempre me fascinou, era um fascínio, mas que eu nunca, de tão perdida a pensar que é isto, que é aquilo, aquelas coisas mais normais (...) e essas coisas, assim todas direitinhas, eu tinha um fascínio mas nunca pensei que fosse para mim”*- a decisão parece determinada por aquele importante acontecimento na sua vida: *“(...) o aparecimento dessa doença na minha vida, naquele ponto específico, fez-me largar medos e inseguranças. (...) consegui perceber o que é que eu queria – da vida, mesmo – o que é que para mim era válido ou não válido”*.

O Rui fez uma travessia transatlântica para encontrar o Teatro e para, retrospectivamente, identificar o bichinho da interpretação na herança familiar. No percurso escolar, a escolha de uma escola *“muito fácil”*- *“uma escola que funciona em turnos nocturnos, que tem um grau de dificuldade muito inferior às escolas normais, frequentadas por pessoas que trabalham durante o dia e que vem concluir o curso”* – foi o modo de superar uma relação de estranheza com o próprio modelo escolar tradicional: *“e eu aproveitei isso porque... nunca ter uma empatia muito grande com o estudo, com essa disponibilidade de estar numa sala de aula e comer informações de pessoas que estão ali a debitar, apenas”*. É no conselho parental que se vai transformando o sentimento de *“estar sempre perdido no que vou fazer”*: *“comecei a entender um bocado daquilo que eu sentia, que era um bocado mais ligado com a arte, uma coisa mais das pessoas, não assim do que está escrito num livro, não do que está*

sendo imposto numa escola, não da matemática, não da física, mas sim do sentido do ser humano, mais como pessoa". Mas o sentimento de uma dispersão e curiosidade grandes pareceriam caracterizar, tal como para a Mariana, o percurso do Rui: (...) *nunca me topei agarrar alguma coisa firme e ir até ao fim com ela. Sempre gostei de absorver tudo, sempre me interessei muito pelo trabalho das pessoas que estavam à minha volta, não é, fui muito influenciado por isso, pelos gostos das pessoas à minha volta*". É o contacto social com o mundo artístico, por intermédio de uma situação de trabalho, que ajudará a determinar opções mais precisas: *"comecei a trabalhar num bar, à noite, e foi onde comecei na vida social, conhecer pessoas interessantes, pessoas que pensavam como eu, que já andavam no Teatro, andavam no circo, até que então resolvi entrar numa escola de circo no Brasil"*. A esse contacto social associou o Rui a necessidade de *"conseguir (s)e virar"*, o que passava por um desprendimento familiar: *"eu precisava de meu espaço – eu sou filho único, minha mãe me começou a sufocar demais dentro de casa e eu já com uma idade avançada, (...) não posso criar essa dependência com a mãe, eu tenho mesmo de romper esse cordão umbilical, eu tenho que seguir minha vida porque senão eu vou ficar cada vez mais preso, não vou conseguir vencer meus obstáculos"*. Viajar sozinho, encetar nova experiência de trabalho, embora distante do contexto artístico, permitiu conquistar um espaço próprio e *"senti(r) finalmente que eu era capaz de... de ter com pessoas, no meio profissional, (...) de respeitar, de me impor também às vezes, e vi que era suficientemente capaz de seguir minha vida sozinho"*. A travessia do Atlântico ocorre, finalmente, na sequência de uma nova relação de namoro, e na partilha de interesses comuns no campo artístico. A descoberta da Escola¹⁰² não corresponde sequer à primeira opção do Rui, mas a identificação do curso de Interpretação parece traduzir reminiscências do contexto profissional familiar: *"fiz o teste para Interpretação, (...) passei, um teste que para mim foi uma vitória enorme, (...) – pelo meu pai ter sido actor, minha mãe fez escola de Teatro muito tempo – tinha aquela curiosidade, aquele bichinho mesmo a me incomodar"*.

A história do Rui, que reabilitaremos mais adiante, é uma história *sui generis* dentro da Escola, já que, e contrariamente ao *movimento* mais desejado, o Rui desistirá deste curso a favor do curso de Realização Técnica por razões cujo aparente pragmatismo económico não é a exclusiva explicação para esta transição.

¹⁰² - Todas as referências à escola de Teatro objecto deste estudo serão aqui identificadas, inclusive nas citações do discurso dos jovens, pela designação "Escola".

Os percursos da Mariana e do Rui (como, aliás, o da Luísa), parecem sobretudo traduzir o quanto a escola (que todos concluíram até ao final do secundário) pouco peso teve para, quer fortalecer, quer mesmo identificar a opção de formação pelo Teatro que acabaram por fazer. E todos os casos, ao implicarem uma regressão nos percursos académicos para irem de encontro àquilo que, finalmente identificaram como a sua opção de trabalho (opção de vida), revelam tratar-se, não de uma relação de estranheza com o saber, mas com os saberes que a escola normal lhes proporcionou, no sentido de os ajudar a identificar as suas opções. São três jovens que iniciam o curso de Teatro (Interpretação) novamente pelo 10º ano (quando detinham uma formação académica já muito superior a isso) com idades para lá dos 20 anos. São também (como veremos adiante) aqueles que, de um modo mais convicto, enunciam a vontade de trabalhar num futuro próximo, aqui compreensivelmente associada a necessidades de natureza económica e, implicitamente, de emancipação.

.Uma opção sustentada, amizades que se esvaziam

Por contraponto a estas histórias, a história do Luís e a história do Manuel retratam percursos académicos nos quais o Teatro (as artes do palco) aparece(m) como um contexto de aprendizagem anterior ao acesso à Escola, colocando-se as sinuosidades do percurso mais em função de especificidades do percurso que a Escola entretanto foi conferindo. Para o Luís, a relação com o palco é algo que vem desde cedo: “(...) *a minha mãe cantava, era cantora (...) e desde muito novo também comecei a fazer espectáculos e a coisa foi crescendo e... foi crescendo, era assim uma coisa, só que eu era uma criança. Eu comecei muito novo e quando entrei aqui tinha 14, (...) prontos, sentia-me um bocado desenquadrado. (...) eu adorava isso, adorava estar em palco. E então foi a partir daí, eu olhei para trás e vi, descobri que então, porque não agora... música não, porque aqueles anos todos, estava completamente farto de só ter aquilo*”. Mas, a relação com o palco, se parece reconfirmada com o percurso da Escola, não parece ser suficiente em si – a distinção entre ser actor e actuar, embora parecendo pouco clara, parece igualmente remeter para algo que está para além da Interpretação: “(...) *agora tentei o Teatro, eu acho que é mesmo a minha personalidade, o Teatro, e então acho que é mesmo essa a profissão, eu quero... é teatro. (...) representar é actuar, porque eu não me sinto... eu agora quero continuar a estudar porque quero continuar como actor, mas num futuro não tão longínquo assim pretendo actuar, não tanto*

representar ou só cantar (...) quero mesmo tirar uma conclusão para a minha vida porque, honestamente e pode parece completamente estúpido, mas o Teatro não me chega, assim como a Música não me chegava”.

As questões que se levantaram ao Manuel decorrem de um período já longo – oito anos – numa *escola normal* onde estudava igualmente Teatro, e do contraste que acabou por se estabelecer entre as duas. É, aliás, com base neste contraste que o Manuel vai tentando explicitar as diferenças: *“são escolas diferentes, com métodos diferentes, artisticamente diferentes, e para mim esta mudança foi interessante, porque embora, se calhar, hoje, me identifique mais com o percurso da Escola, isto tem muitas coisas que eu trago da Escola 2¹⁰³, se calhar pequenas coisas, mas que para mim fazem bastante diferença”*. A distinção entre as escolas tem igualmente a ver com o tempo vivenciado nas duas – *“(...) a aprendizagem que eu tenho da Escola 2 é uma aprendizagem muito mais contínua, muito mais a longo prazo”*, enquanto que, o que se aprende na Escola é *“muito mais se calhar de sistematização (...) na Escola é-se muito mais autónomo no que se faz. Temos um papel muito mais activo na criação”*- e com um conjunto de certezas postas em causa quando se realiza o primeiro projecto na Escola: *“eu vinha de um Teatro muito diferente, muito... para mim, como intérprete era muito mais cómodo, eu tinha tudo resolvido e só tinha que executar. (...) Enquanto que eu na Escola 2 fazia trabalho profissional, às vezes fazia, havia uma certa credibilidade que eu tinha lá, ao entrar na Escola isso foi completamente destruído, até porque o trabalho da Escola 2 na Escola não faz muito sentido. (...) foi uma coisa interessante, foi uma coisa um bocado humilhante para mim chegar aqui e não ter qualquer tipo de estatuto, ser confrontado um bocado com o meu preconceito de um Teatro muito formal que é o da Escola 2 e... foi o mais difícil aqui na Escola foi o 1º ano”*. Para o Manuel, a certeza de seguir Teatro era já antiga – *“(...) é uma coisa para mim que já sabia que era isto que queria seguir há muito tempo”*- mas o contraste das experiências levantou novas questões, agora relacionadas com a sua própria formação, o seu próprio trabalho: *“eu só comecei realmente a questionar se era a Arte que... se calhar, ao contrário, se calhar a maior parte das pessoas que vêm para aqui pensam o que é que eu quero seguir e descobrem Arte. Eu não, eu é uma coisa que eu decidi há sete anos que queria entrar e para mim foi uma coisa que aconteceu naturalmente, eu querer ir para uma escola profissional de Teatro, e ao entrar na Escola e confrontar-se com um sistema*

¹⁰³ - A aqui identificada como “Escola 2” é a outra escola de Teatro existente na cidade do Porto.

completamente diferente onde me era exigido... (...) o primeiro momento na Escola é um momento muito confuso, de será que é isto, será que é este Teatro que eu quero fazer?”.

Se as histórias do Luís e do Manuel não traduzem de uma forma clara uma irregularidade de percursos como se verificou para outros jovens – a equação desejos vs. princípio da realidade não parece aqui colocar-se porque a opção pelo Teatro, quer pelo percurso anterior, quer pela “simpatia” familiar, é sustentada e não é questionada segundo o princípio da profissionalização – são estes dois jovens que vão acentuar de uma forma mais vincada uma simultaneidade entre o corte com a escola anterior e o corte com as amizades anteriores, como se o preço a pagar pela manutenção dos desejos tivesse em reverso a perda (de sentido) de antigas amizades, como se, num percurso ainda fortemente marcado pela socialização escolar, uma opção tendencialmente profissionalizante (e profissionalmente pouco valorizada) esgotasse um tempo de interesses comuns. Poderíamos admitir, para melhor compreender a importância da questão, aquilo que KAUFMANN (2004: 122) distingue, com base nos trabalhos de STETS e BURKE (2000) entre *grupos de pertença* e *papéis (desempenhos)* na produção das identidades (colectivas no primeiro caso, individuais no segundo): «numa identidade de desempenho, fundada sobre uma socialização concreta, o sujeito trabalha sobre as suas variantes, utilizando nomeadamente a memória emocional, (...) o que o pressiona a jogar com as diversas facetas do seu papel. O papel é o suporte de um verdadeiro trabalho identitário pessoal». Por outro lado, «na identificação colectiva, mais raramente fundada sobre uma socialização concreta, ele utiliza alguns grandes estereótipos ou traços fortemente simplificadores, suficientes para preencher o seu reservatório de energia, (...) processo que opera, em regra, por oposição a outros grupos, grosseiramente estigmatizados» (id: 123). O Manuel parece denunciar este contraste ao referir-se ao seu passado (em que uma suposta identidade individual era confrontada com a estereotipia de uma identidade colectiva) e à necessidade de se refugiar nas suas crenças por forma a ultrapassar esse conflito: *“Depois senti isto, uma diferença muito grande a nível da estrutura social, estudei numa escola de uma zona burguesa (...) como estudava dança, estudar dança é ser gay, e aconteceram-me algumas coisas graves. (...) Foi uma coisa muito difícil para mim (...), por outro lado, é uma coisa que hoje em dia me faz lutar muito pelo que acredito e por... faz-me querer ter uma consciência e uma consistência sobre as coisas que faço – às vezes excessivo, também, se calhar”.* Esta necessidade de se confrontar consigo para consigo se identificar é

expressa ainda pela ideia segundo a qual, «as identidades de desempenho, nascidas de um simples reflexo, tendem a tornar-se cada vez mais reflexivas» (ibid). Se os jovens não explicitam se a partilha com os antigos colegas era de facto assente numa identificação colectiva, reconhecem que agora ela perdeu todo o sentido porque os papéis desempenhados por um e pelos outros... não tem conversa: para o Luís, “(...) *há pouco tempo reencontrei-me com pessoas que já não via há dois anos foi um corte total e desliguei-me dos meus amigos assim mesmo propositadamente, (...) não faz sentido, encontrámo-nos num jantar e eu não faz porque não, o diálogo não coincide. Eu consigo falar com aquelas pessoas só que aquelas pessoas não conseguem falar comigo*”. Para o Manuel, um contexto semelhante permite mesmo desenvolver larga reflexão em torno do significado das amizades: “*tentei algumas vezes encontrar-me com pessoas que faziam para mim muito sentido naquela escola anterior... de facto, chega uma altura em que não há, estou a falar de quê?, são interesses diferentes, a minha evolução partiu para um caminho diferente, e hoje em dia quando encontro essas pessoas são posturas muito diferentes que se confrontam*”. As amizades são para o Manuel determinadas no tempo como no espaço e parecem reforçar esta concepção de identidade de papel/desempenho: “*a amizade é uma coisa que vive muito da situação quotidiana, do dia a dia, da conversa, do... então eu acho que, quando são percursos de alguma forma distintos, eu iria estar com essas pessoas se marcasse jantares, se... e acho que isso é uma coisa um bocado forçada, para mim não faz muito sentido, (...) para mim não faz muito sentido manter amizades à força durante muito tempo, mesmo que eu goste muito daquela pessoa, ou as coisas se proporcionam ou não se proporcionam... a importância daquela pessoa é naquele momento*”. A ideia das relações momentaneamente situadas parece, de facto, remeter para a prevalência do seu estabelecimento em torno de papéis (vide, interesses) que, momentaneamente se partilham. Omite-se a significação do colectivo como uma projecção estruturadora, como o Manuel bem expressa: “*Eu tive uma experiência (...) num projecto comunitário (...) e as pessoas davam-se todas muito bem porque... estavam todas unidas por um projecto comum, e depois tentou-se fazer uma associação e não funcionou muito bem porque não... é tentar reproduzir um momento que fez sentido numa determinada altura, e eu acho que aquilo tem que valer para as pessoas como aquele momento e não como... e tentar continuamente repetir aquilo não é possível, aquela é uma experiência que vale por si mesma*”.

Explorariámos aqui, ainda provisoriamente (porque decorrente de dois casos, estritamente), o conceito de *identidades frias* proposto por KAUFMANN (id: 258), segundo o qual, sinteticamente, o sujeito «deve momentaneamente esquecer-se enquanto sujeito, aceitar ser definido pelo seu papel, para se transformar com maior eficácia, para de um modo mais vantajoso se tornar sujeito da sua trajectória biográfica a longo prazo».

4.2. Dar (o) corpo a uma opção: a recuperação do tempo perdido

.Construir-se na identificação com o Teatro; recusa dos dons, significado do trabalho

O sentido pregnante da postura de alguns destes jovens, no que respeita ao insistir, ainda que solitariamente, na determinação pela opção efectuada, já amplamente expresso anteriormente, é ainda reforçado, de acordo com alguns testemunhos, pelo sentido de auto-responsabilização inerente à escolha efectuada, bem como pelas transformações de si proporcionadas e percebidas pelo/ao longo do processo formativo. Para a Maria, esta opção está associada a uma consciência social em permanente diálogo com a sua consciência individual: “(...) *nunca me ia perdoar se não tentasse, (...) depois, hoje em dia ser economista ou ser actor é exactamente a mesma coisa, (...) também só os bons é que se safam, também é preciso seres activo, é uma coisa muito mais de mim para fora do que propriamente de fora para mim. Eu sinto-me muito mais responsável pelo percurso que estou a fazer a partir de agora, não vou estar a responsabilizar o contexto ou, não! (...) Esta escola ensinou-me muito isso, (...) uma coisa que nós temos nesta escola são as pessoas, a possibilidade de as conhecer, (...) tenho colegas meus, na minha turma, amigos, com quem é uma delícia conversar, sabe? (...) sinto-me mesmo privilegiada (...) porque eu vejo aqui gente mesmo muito interessante e que me fez, também pelos seus percursos de vida, me fez perceber o quão está tudo aqui, sabe? (...) é tão fácil delegar a culpa nos outros e dizer, não há emprego, não há projectos, a vida está má*”. O Luís, por seu lado, responsabiliza as rupturas da transição para esta escola por uma difícil, embora necessária transformação de si: “(...) *foi um corte total, eu deixei de ver, de um dia para o outro, as mesmas pessoas, as mesmas caras, (...) porque é um curso que tem de manhã à noite aulas (...) alterar rotina total, quer dizer, em tudo, alterei tudo completamente e notou-se, e*

depois, por exemplo, o facto de ter perdido 10 quilos foi assustador mas foi muito importante, (...) depois sentia a necessidade de me ajustar ao padrão que a escola pretendia (...) e então foi completamente, o meu corpo mudou, a minha... tudo mudou..., no 1º ano eu não sorria, eu mudei a minha maneira de vestir totalmente, mas foi uma coisa... eu sou muito as partes. (...) esta abertura da escola também fez com que eu, com que a minha cabeça se abrisse um bocado a tudo e mesmo eu, em termos de... mudou completamente, mudou tudo, e foi curioso ter acontecido numa idade em que acho que foi bom, foi na fase da adolescência, foi bom isso acontecer....”. Mais adiante, e reportando-se ao exemplo de uma actividade formativa específica, o Luís insistirá neste cruzamento, nesta cumplicidade entre a sua formação profissional e a sua formação identitária: *“(...) ela fez-me ver que não, que os personagens dependem de nós, não são coisas que nós vamos buscar, que eu posso pegar naquela cara e no meu corpo, e de facto não faz sentido absolutamente nenhum. (...) Foi assim uma coisa completamente revolucionária e mesmo de termos de menta... está tudo relacionado, não sei, não consigo bem explicar por palavras, mas está tudo relacionado, (...) estas grandes questões, eu acho que a certa altura eu ia acabar por me deparar com elas neste período da minha vida, eu ia-me começar a questionar, de modo que de facto mudou tudo, não há comparação possível. E em casa as coisas são diferentes...”.* Esta referência final, que deixa em aberto a ideia de que, mesmo sob o ponto de vista da sua construção identitária, o papel da família parece muito menos relevante do que o da escola (já evidenciada quando o Luís refere acima a ocupação do tempo na Escola), será repescada mais adiante, na medida em que ela parece revelar um traço intrínseco ao próprio modo de funcionamento desta formação.

A identificação com o Teatro é também acentuada, por alguns dos testemunhos destes jovens, pela recusa de dons inatos, de vocações, e pela valorização, essa determinante, do trabalho. Se parece mais ou menos consensual a associação da vocação à actividade criadora - «(a)s vocações culturais e intelectuais, sacralizadas enquanto vocações criadoras, impuseram-se como as vocações modernas por excelência nas sociedades democráticas» (SCHLANGER, 1998: 215) – para quem a olha do interior, ela traduz igualmente esforço, sofrimento, transpiração como defendia Picasso. Como diz a Andreia, *“(...) acabei por vir fazer uma coisa que me desafiasse e, portanto, me fizesse crescer mais (...) eu não sei se existe esse sentimento de vocação para. Há coisas que nós nos sentimos muito bem a fazer, ma eu também tenho muitas outras coisas que... me sinto bem a fazer (...) o Teatro dá-me uma coisa que mais nada me dá fazer,*

dá-me um prazer muito maior, mas também me dá uma dor muito maior durante um percurso grande". O processo criativo não parece isento de um sofrimento que lhe é intrínseco e esta duplicidade interfere com o sujeito e as suas escolhas: *"Portanto, eu tenho a ambiguidade de optar por uma coisa mais constante e mais serena, e que também me vai dar prazer, ou aqueles picos mesmo assim de emoção mas que também trazem... acarretam outras consequências, também... mas não há aquele lirismo do nasci para... não..."*. Se esta ideia da dor, do sofrimento é de facto uma ideia secularmente associada ao trabalho (CORREIA, 1996: 17), os testemunhos da Maria como do Manuel enfatizam a relevância do trabalho como o único meio de atingir uma distinção, de a viver interiormente. Como diz a Maria, *"(n)ão há aqui talento,... há talentos, há carismas, isso não se pode negar, mas não é definitivamente tudo"*. Fazer aquilo de que se gosta é também uma questão de honestidade, mas está para além dos talentos: *"(...) eu prefiro, honestamente, fazer uma coisa que me concretize, mesmo, e que eu fale com brilho nos olhos daquilo que estou a fazer, do que estar num outro ofício que não me dirá tanto (...), aqui aquilo que eu aprendi é que tenho de ser muito consciente de mim mesma, (...) tenho que trabalhar muito, (...) mesmo na minha turma, pessoas que à partida não, tipo ninguém dava nada por elas, agora estão fantásticas, tudo à custa do trabalho"*. O trabalho parece fazer, de facto, a diferença, situação que o Manuel corrobora, sobretudo por causa da transição de uma escola onde *"era considerado o melhor aluno"* para uma escola onde *"passei um bocado para o fim da lista"*: *"na Escola 2 era muito aplaudido, eu era um bom aluno na Escola 2, (...) foi aí que eu comecei a questionar, será que é isto, será o Teatro que eu quero ou será um grande engano, será que... e questionar muito a ideia de ter um dom, se calhar o conceito de dom, que eu hoje encaro como uma perspectiva muito comodista. Hoje em dia não acredito nisso de ter dons, o que é que é isso de ter um dom? Eu acredito em trabalho, e se calhar foi uma grande mudança para mim, foi uma mudança de fazer as coisas de uma forma quase automática, de chegar e fazer..."*.

Este investimento central no trabalho permite levantar uma questão, frequentemente associada às formações mais profissionalizantes, segundo a qual aqueles que por elas optam procurariam de uma forma mais estrutural a utilidade das suas aprendizagens, dos seus investimentos formativos (e a esta ideia estaria igualmente associada uma resposta de curto prazo, daí a opção por percursos mais

profissionalizantes¹⁰⁴). Estes testemunhos permitem-nos, contudo, problematizar esta ideia de utilidade, aproximando-a de uma outra (nesta formação específica), mais abrangente, em torno da procura de sentido para o sujeito, ou seja, ao negarem os dons, os talentos, as vocações como elementos estruturantes das suas opções, a identificação de um contexto de formação que se aproxime do desejado parece dar corpo à questão, como evidenciada, do privilégio do sentido em detrimento do útil. ROCHA (1995: 143) refere, citando a Psicóloga de uma escola de Teatro objecto do seu estudo, que «a maioria dos alunos que cá entra mostra um enorme alívio por ter saído do ensino regular, que lhes deu muito pouco em termos artísticos e que me parece ser, a esse nível, muito pouco estimulante», o que porventura caracterizaria a especificidade destas formações (e dentro destas, ainda com mais relevo o curso de Interpretação).

.Um contexto de aprendizagem determinado pelo imperativo da dimensão relacional

A relevância do percurso efectuado nesta escola de Teatro faz-se, com frequência, por contraste com os percursos académicos anteriores, procurando desse modo melhor evidenciar aquilo que se percepcionou como mais significativo nesta opção. Não se trata de uma caracterização descontextualizada, pelo que se torna claro estar, implicitamente, a ser caracterizada aqui a própria escola. Um dos aspectos distintivos mais frequentemente referido é o que remete para a dimensão relacional no processo de aprendizagem, mas simultaneamente para aquilo que parece uma ilustração da escola enquanto comunidade de pessoas que se entreadjudam, muito para além da dimensão da aprendizagem. Quando a Andreia contrasta esta escola com a secundária de onde proveio, refere que *“as aulas eram diferentes... primeiro porque na escola secundária é muita gente, (...) estava numa turma de 30 pessoas em que ninguém «dava*

¹⁰⁴ - Num estudo de três situações do ensino profissional, ROCHA (1995: 143) destaca como razões mais relevantes para a escolha do ensino profissional, de acordo com as respostas dos jovens inquiridos, «um interesse fortemente centrado na escola profissional, no tipo de formação que oferece e no seu produto enquanto instrumento de transição para a vida activa, mesmo na situação em que é encarada a hipótese de prosseguimento de estudos», o que pareceria evidenciar uma negociação mais pragmática com o investimento efectuado no estudo. Por outro lado, em estudo efectuado junto de diplomados do ensino profissional (CESO, 2005: 81), embora se constate que, «a razão mais frequentemente apontada pelos diplomados como primeira motivação para a escolha do ensino profissional e do curso que concluíram foi o gosto/vocação para a profissão a que o curso dava acesso» (uma identificação mais específica do que aquela que um percurso longo de estudos permite), conclui-se mais à frente que, uma vez diplomados, mais de 80% dos respondentes consideram que «o curso profissional que frequentaram foi útil e, mesmo, muito útil para o seu desempenho e valorização profissional, (...) nomeadamente pelo papel facilitador que os conhecimentos nele adquiridos e o contacto com o mundo do trabalho que ele propiciou assumiram no seu desempenho profissional».

uma p'ra caixa», as notas eram assim drásticas, a meio do ano já só estávamos 10, começamos 29, quase 30!”, enquanto que na Escola, “a relação (que os professores) estabelecem é completamente diferente, (...) basta o facto de ‘tarmos com os professores fora da escola e frequentarmos os mesmos sítios que eles e..., as pessoas tentam participar mais... aqui”. Por seu lado, o Luís - para quem a entrada na Escola “foi assim logo um corte total, (...) eu sou outra pessoa desde que entrei nesta escola, (...) nunca pensei que mudasse radicalmente mesmo a minha maneira de ver as coisas, a minha maneira de reagir perante as coisas”- sublinha outros aspectos a que atribui relevância, “*porque em mais lado nenhum era possível*”, sob ponto de vista das dimensões relacionais: “*Eu cheguei aqui de uma escola normal, entre aspas, e cheguei a uma escola onde os alunos tratavam os professores por tu, onde tinha alunos dez anos mais velhos na minha turma*”¹⁰⁵. Outros jovens testemunham ainda a dimensão mais familiar da escola, presente nos momentos mais difíceis. Para o Rui, “*o relacionamento humano aqui me deu uma abertura mesmo gigantesca. (...) aceitar as dificuldades de estar num outro país, conseguir impor que as pessoas me conhecerem e gostarem de mim, pelo que eu sou, não por aquilo que eu faço ou por aquilo que eu tenho, né? De repente eu me via sem dinheiro, com fome e as pessoas, não espera aí. Você está numa escola, a gente está aqui para ajudar uns aos outros, você já cansou de ajudar, carregar coisas, estás aí para todos os lados, vem cá, não sabe quem é você, sentas aqui, come com a gente, sem problema nenhum*”. O Rui acentua ainda esta dimensão enquanto papel inerente à escola artística, mas também à escola de uma maneira geral: “*Eu acho que, por ser uma escola artística, uma escola de teatro, tem muito essa coisa do contacto pessoal, entre as pessoas. Porque a função da maioria das escolas, fora a parte didáctica e o aprendizado, é o convívio das pessoas, o relacionamento*”.

A importância da dimensão relacional é ainda evidenciada por características das pessoas, as quais parecem, no entanto, comprometidas com o contexto específico da Escola. Testemunha a Maria que, “*(...) na outra escola onde eu andava, eu andava com eles desde miúdos e ainda hoje são os meus melhores amigos, esse género de cumplicidade e mesmo as conversas com as pessoas de cá são coisas muito pouco encontradas lá fora, (...) não é dizer que as pessoas que andam cá são especiais,... são mais complexas, mais profundas, (...) têm uma coragem de falar sobre as coisas (...). Se*

¹⁰⁵ - Esta amplitude etária no contexto da mesma turma será repescada mais adiante, uma vez que se evidencia em muitos dos testemunhos como uma mais valia no processo formativo.

calhar há muita gente lá fora que também pensa exactamente as mesmas coisas, mas vão a um café e preferem estar a falar de futebol, porque é mais simples falar de futebol, não é? E cá não, cá isso não acontece, falar de futebol é na percentagem inversa...”. Adicionalmente, são feitas referências à relevância da dimensão relacional a partir dos conteúdos da própria formação, da postura dos professores: *“(...) aqui aprende-se, eu sinto que aqui aprende-se, no geral. Claro que uma disciplina ou outra, que eu... se não pudesse vir, se fosse uma faculdade eu não vinha de certeza absoluta. (...) Mas há outras que eu adoro, adoro, adoro... eu tenho História do Teatro e o Armandino para mim é uma referência, é em tudo um exemplo para mim, (...) é um sábio, ele sabe tudo, ele sabe da matéria, ele sabe do que está à volta da matéria, ele sabe do lado humano, ele entende-nos, ele lê as pessoas e está lá, quer dizer, ele não diz eu estou aqui, mas faz-nos sentir isso, e há um respeito enorme, amado, (...) eu tenho sempre como referência o meu último sítio de estudo, a faculdade... e em relação a isso, então eu prefiro dez vezes isto”,* diz a Luísa. Enfatizará ainda, mais adiante, acentuando a dimensão relacional e articulando-a com a formação, que *“(...) acho que nós já nos conhecemos, porque isto também, esta área permite-nos conhecer muito bem, e há uma relação que não há numa escola... pronto... secundária, porque nós trabalhamos a nível cultural, nós trabalhamos a todos os níveis, não é? Por exemplo, nós não temos Educação Física, nós temos Expressão Corporal, por exemplo, e isso dá uma abertura maior”. O Rui procura evidenciar a dimensão relacional a partir do confronto entre saberes escolares e saberes gerais, adquiridos na experiência de cada um: “Eu nunca gostei de estudar, vai ver desde que, foi por causa do ensino que eu tive. (...) eu aprendo muito mais conversando com o pessoal às vezes na rua do que estando aqui. (...) aprendemos mais com as experiências do que com uma pessoa que está ali, te impondo alguma coisa que, de repente ela sabe menos do que você, não sobre aquilo, mas do resto das coisas. E isso me incomodava, como às vezes também, uma pessoa mais ignorante a mandar-te fazer, a te impingir coisas, ela não sabe nem quem eu sou, não sabe nem o que eu penso aqui dentro, e me mandar fazer coisas? Calma, não é por aí”. A caracterização da instituição escolar é ainda sublimada pelo contraste com a instituição castrense, onde este tipo de comportamentos serão mais compreensíveis: “Graças a Deus não apanhei o Exército, não me apanharam, fico feliz”.*

A Escola, enquanto contexto de aprendizagem, é ainda distinguida das demais, distinção que não se opera, de acordo com alguns dos testemunhos, estritamente entre

esta escola e a escola “normal”, ela opera-se mesmo entre esta escola e outras escolas profissionais, o ensino profissional, aspectos que remetem novamente para a especificidade das formações, mas também para um modo de fazer as coisas que caracteriza a Escola. Para o Manuel, “(...) *a principal diferença, como (n)a Escola é um curso que nós escolhemos, é uma... há uma motivação diferente, nunca me passou pela cabeça, até ao 9º ano eu pegar num livro sobre uma matéria que estava a dar no... é um bocado aquela coisa de despachar, enquanto na Escola não, (...) às vezes acabo por aprender tanto nas aulas como aprendo fora das aulas, existe uma vontade diferente*”. Embora o percurso anterior a que o Manuel se reporta seja o do ensino básico, e daí, insistindo mais em aspectos da sua maturação enquanto pessoa por intermédio da passagem pela Escola, este percurso permitiu-lhe igualmente desenvolver uma visão crítica em torno daquilo que se exige e aquilo que se deveria privilegiar num ensino com estas características: “(...) *a Escola requereu-me um grau de maturidade muito diferente do que me era requerido antes, (...) era naïve, inocente e a Escola confrontou-me com muita coisa, e confrontou-me com uma realidade, (...) deu-me também um bocado as ferramentas para compreender as coisas, para compreender coisas que há muito tempo queria compreender e que não... fez-me sair um bocado do senso comum, que eu acho que existe um bocado no ensino profissional, (...) dar uma obra de Português no ensino profissional é estar a falar nos recursos estilísticos (...), os sistemas estilísticos têm a sua importância, os adjectivos têm a sua importância, mas existe toda uma estrutura da obra e de um autor e de uma mensagem que é preciso passar, que não é...*”. À ideia de um ensino para o qual existe uma motivação diferente porque é escolhido, subsumir-se-ia a ideia de uma dimensão emancipatória, a qual não é perceptível porque, sob o ponto de vista da sua programação, ele se subordina ainda a dimensões de transversalidade ao sistema de ensino (algo que já havíamos percebido na observação das aulas). O Luís, por seu lado, distingue esta escola profissional, esta formação como algo que se incorpora no sujeito – “... *eu posso sair do edifício mas nunca saio daqui*” – algo que se aceita para se ser bem sucedido nesta formação – “*eles puxam para não, isto é assim e tem estas regras e tem estas, e se querem, querem, se não querem, não querem. E foi mesmo assim e muita gente não conseguiu e saiu (...) acho que a estratégia passa por isso, passa por as pessoas ganharem senso de responsabilidade*”- algo que contrasta com as outras escolas profissionais: “(...) *eu não conhecia muito bem o conceito de escola profissional e agora conheci pessoas que também frequentam outras e uma de publicidade e uma de*

não sei quê, e acho que é muito diferente, acho mesmo que é completamente diferente, é uma pessoa que tem o seu horário e está nas aulas e não tem medo..., é um bocadinho mais por aí, não tanto como isto... (...) acho que esse trabalho sobre o Eu é completamente próprio de uma escola de Teatro, porque... uma escola de Marketing não faz isso,... não usam o corpo para isso, não usam...”

As transformações que a formação opera na construção de si parecem mais evidentes para os jovens mais novos, se para tal constataremos serem aqueles cuja argumentação mais se sustenta na transformação de si (testemunhos do Manuel e do Luís): o que o exterior pede (a Escola, a sua formação) mexe com o sujeito – “era naïve, inocente e a Escola confrontou-me...” ou ainda “a estratégia (da escola) passa por as pessoas ganharem senso de responsabilidade...”, a que se associa o “medo”, o “trabalho sobre o Eu”, o “corpo” -, exige respostas e a representação que sobre essas respostas se exterioriza procura confirmar a imagem de si que se procura transmitir. Seríamos tentados a propor que, estes jovens mais novos¹⁰⁶ tenderiam a estruturar os seus testemunhos mais em torno de uma *noção de identidade pessoal*, que LIPIANSKY descreve como «remetendo frequentemente para a consciência de si como individualidade singular, dotada de uma certa constância e de uma certa unicidade» (1992: 115), enquanto que os restantes, ao valorizarem mais significativamente a dimensão relacional da sua formação, tenderiam a estruturar os seus testemunhos mais em torno de uma *noção de identidade social*, ou seja, «relativa à pertença do indivíduo a categorias bio-psicológicas (o sexo, a idade), a grupos socioculturais (étnicos, regionais, nacionais, profissionais...) ou à assunção de papéis e de estatutos sociais (familiares, profissionais, institucionais...) ou ainda a afiliações ideológicas (confessionais, políticas, filosóficas...)» (id: 114).

4.3. Relações de forma, relações de conteúdo: implicação circular entre escola e área de estudos, mais do que causa e consequência

A dimensão do relacional perpassa, segundo o testemunho dos jovens, uma formação que dela necessita para respirar, bem como uma vivência institucional que a

¹⁰⁶ - E reportamo-nos aqui aos dois jovens citados. De facto, se parece existir uma clivagem – que verificaremos se, daqui em diante, se mantém ou não – entre alguns/algumas jovens mais novos(as) e outros(as) mais velhos(as), a interpretação que aqui exploramos não parece generalizadamente decorrente do factor idade, estritamente. Poderá estar igualmente aqui presente alguma relevância em função da variável género, questão que, a seu tempo e se tal se verificar, aprofundaremos.

reclama para se estruturar. Não se percebe uma relação de causalidade entre estas duas dimensões, elas coabitam porque concorrem para um fim comum. Compreende-se a *praxis*¹⁰⁷ do tuteio, a título de exemplo, como uma duplicidade— como dirá o Rui, tuteio como questão que faz sentido na relação de trabalho mas, simultaneamente, tuteio como questão que se impõe na relação educativa – porque se não desprende a finalidade da formação da formação final dos seus destinatários; o compromisso de códigos de inteligibilidade entre, por um lado, um plano de formação e, por outro lado, um projecto de escola não é retórica, não identifica a sua pertinência no *para além de* - é ainda o Rui que, mais adiante distinguirá, rigorosamente, a exigência da escola perante o aluno e perante a pessoa, sendo que o primeiro é preterido face ao segundo – antes, exige-o no *durante*.

Isso explicará por que a dimensão das relações é tão salientada pelos jovens, quando se reportam aos percursos vividos na escola.

.O espaço-turma é o contexto de socialização central, mas as suas mais valias reconhecidas estão na amplitude de idades

O reconhecimento do bom ambiente de turma (no curso de Interpretação) é comum a quase todos os jovens entrevistados, mas o que se afigura curioso é o motivo pelo qual esse reconhecimento é efectuado. Com efeito, se há um motivo que mobiliza os testemunhos dos jovens em torno dessa excelência na relação dentro da turma, ele prende-se com as diferenças de idades existentes na turma (uma amplitude de cerca de dez anos entre o mais novo e a mais velha), contrariando o pressuposto tradicional de agregar alunos, numa mesma turma, em função da proximidade das suas idades; é o “choque” de idades enquanto pressuposto de partida mal digerido que, com o tempo, parece revelar mais valias interessantes, quer para os mais novos, quer para os mais velhos. A Andreia (uma das mais jovens da turma) contrasta a sua turma com as actuais turmas do curso de Interpretação, nas quais todos são novinhos, do seguinte modo: “(...) *a nossa turma, por exemplo, na primeira semana também se verificava, se calhar um aproximamento das pessoas mais velhas (...) e só na segunda ou terceira semana é que isso foi fluindo mais naturalmente. (...) porque eu acho que quando entrei eu acho que também era completamente insuportável (...) não parava quieta nem nada, e não eram*

¹⁰⁷ - Mobilizando aqui a definição de CASTORIADIS (1975: 112), segundo a qual *praxis* é «este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autónomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento da sua própria autonomia».

aqueles 15 anos. Por um lado, as pessoas mais velhas, que eram completamente apáticas, foram obrigadas a ter uma energia diferente, e as outras também a serenarem nos momentos em que é preciso. O que, numa daquelas turmas não há..., só há o histerismo que é normal numa turma quando as pessoas são muito novas...”. O Luís, que já anteriormente se referira a esta questão da diferença de idades como algo único desta escola, constata: “... e a turma, (...) nós damo-nos tão bem, nós funcionamos tão bem, nós sabemos estar tão bem (...), porque eu punha isso, não, as turmas da escola são assim porque a escola permite isso, porque a escola vai de encontro a isso, e de facto, não, acho que de facto, agora já vi várias turmas, já vi a turma que saiu, agora mais estas duas, e acho que não, acho que é mesmo uma coisa forte! Acho que, não sei, mesmo noutros níveis, há alguma coisa que nos faz uns aos outros apoiarem-se mesmo discutindo uns com os outros (...), acho que há qualquer coisa, de facto, especial, ou se calhar porque é isto que eu quero achar porque estamos no 3º ano, mas...”. Embora não acentue aqui, de um modo explícito a diferença de idades – na continuidade do seu testemunho, o Luís volta-se de novo para dentro (“(...) eu tenho sempre uma coisa, ... nunca me recuso a deixar que é o meu sentido de tenho de me esforçar, tenho de fazer o melhor que conseguir, se possível o melhor (...) o melhor principalmente relativamente a mim próprio... porque relativamente aos outros não tenho muito isso, porque... porque... sou demasiado egocêntrico, preocupo-me demasiado comigo”) – o Luís não deixa de reforçar de um modo claro a significatividade desta (com)unidade de aprendizagem que é a turma, não enquanto determinação da escola mas, enquanto deliberação daqueles que a constituem; mesmo para um convicto egocêntrico, a turma foi um espaço de deslumbramento e de recurssividades aparentemente importante.

Do lado das jovens mais idosas, se a percepção desta diferença é diferentemente entendida, o sentido positivo dessa diferença parece permanecer. A Luísa reconhece o óbvio da situação – “(...) eu tenho quase dez anos mais que algumas pessoas... a maioria das pessoas da turma, e isso, no início era óbvio que ia chocar”- mas, com o tempo, isso não pareceu constituir um obstáculo: “Até que a dada altura as pessoas foram percebendo que era bom eu adoptar as coisas novas que eles tinham e era bom eles receberem as coisas mais... de responsabilidade, se calhar, o que for, não sei, e que eu tinha, e foi isso que aconteceu e hoje está tudo... eles chamam-me de mãe e sou a psicóloga e eu gosto muito deles porque aprendo imenso, aquelas coisas de estar mais relaxada... No Projecto «Zero» ainda houve dificuldades nisso... mas depois isso foi-se diluindo”. Esta posição parece corroborada pelo testemunho da Mariana, quando

salienta que o quebrar de muitas barreiras foi óptimo, sobretudo por causa de estar “*na turma em que estou, essas diferenças de idade foram óptimas. Eu ganhei imenso com aqueles que entraram aqui com 15 ou 16 anos porque eu fui buscar coisas que às tantas já não estavam comigo há muito tempo, e hoje permite-me estar com essas coisas todas*”.

A questão das diferenças de idades numa formação de base (isto é, na qual não estão ainda presentes posições estatutárias distintas, definidas por distintos lugares profissionais) parece, pelos testemunhos destes jovens, relevar uma questão interessante em torno da unificação da aprendizagem de acordo com idades iguais; se é aparentemente consensual que, o que aqui aproxima as pessoas é um interesse manifesto em torno de uma formação específica, não é menos verdade que as diferentes pessoas o identificaram em distintos momentos das suas vidas e que, não só isso não se revelou uma perda de tempo como a convivência com idades diferentes se afigurou positiva. O tempo da formação não parece (nos seus resultados), por isso, determinado etariamente, mas sobretudo relacionalmente. O testemunho da Maria parece fazer disso uma confirmação: “*(...) a minha turma tem assim uma relação entre nós, temos assim uma relação fantástica, mesmo. (...) nós genuinamente gostamos todos uns dos outros. (...) Eu daqui vou levar principalmente pessoas*”. A importância do processo não é uma mera elucubração teórica, o processo é um tempo de aprendizagem e de maturação que se não circunscreve ao *fazer*, que insere nesse fazer uma dimensão relacional inequívoca. Quando o Francisco refere que, “*(...) só essa coisa pequenina, eu senti... senti a turma toda, e isso é muito bom porque, aliás, quando há alguém que falhe, há uma coisa que o grupo vira-se quase como um colectivo para essa pessoa*”, enfatiza que o processo de aprendizagem é um processo colectivo, no qual as complementaridades são importantes, ainda que possam ser interiorizadas como um espelho de si próprio: “*(...) eu lembro-me que há colegas na minha turma, que eu ao princípio, quando os conheci, por exemplo, o Luís é uma pessoa que gosto muito, mesmo, e ao princípio quando o conheci, eu detestava o Luís, fazia-me muita confusão porque eu olhava para o Luís, com a idade que ele tinha, coisas que eu já tinha sido assim... e portanto, quase teres um espelho de ti, é muito confuso, e acontece muito isso, porque é... estão a passar por coisas... e há muito isso, há muito essa união e isso é muito bom, mesmo a nível do conhecimento interior é... muito bom*”. O Francisco, carácter crítico relativamente à escola, não deixa de concluir com a ideia de que, “*cria-se uma dinâmica fresca, uma coisa nova...*”, algo que não é proporcionado

(directamente) pela Escola, algo que decorre de uma dinâmica de trabalho da própria turma.

Enquanto a construção desta solidariedade escolar, no caso dos alunos de Interpretação, parece grandemente circunscrita à sua formação (e, por causa disso, decorrendo em grande medida no espaço da escola), no caso dos alunos dos outros cursos ela parece valorizar as valências dos sujeitos, susceptíveis de passar os portões da escola, para reforçar as suas amizades dentro da própria escola, ou seja, o que pareceria ilustrar um mais aprofundado conhecimento das pessoas porque susceptível de ultrapassar os portões da escola. O testemunho do Rui, ex-aluno de Interpretação e depois aluno de Realização Técnica, parece a esse título explícito: *“(...) a minha turma tem diferenças de idades grandes, (...) não tem ninguém mesmo da minha idade, assim. Mas acho que, (...) pelo interesse comum, a gente consegue-se dar bem e vai descobrindo outros interesses ao longo desses três anos, , as pessoas vão conseguindo, por exemplo, estava tocando, o André já toca, já sentou no meu lado, agora a gente já convive mais, a gente já tem coisas para partilhar um com o outro, o Humberto na questão da poesia, que ele escreve muito bem, tem um livro editado de poesia, são coisas que me atraem e a gente começou a sair para ir em encontros de poesia, para escutar pessoas e já tenho um convívio com ele extra-escola que foi uma amizade que eu construí, que nós construímos aqui, para mim foi uma coisa fundamental, para o meu desenvolvimento aqui dentro”*. Para o Rui, peça chave na compreensão dos públicos dos distintos cursos, já que passou pelo curso de Interpretação para depois vir a concluir a sua formação em Realização Técnica, o dar relevo às pessoas (aos colegas) para além daquilo que eles são na escola, parece algo importante, que reforça inclusive as relações no interior da escola. Se, em contraste, referirmos a opinião do Manuel (aluno do curso de Interpretação), que trataremos mais à frente, relativamente àquilo que é exterior à escola – *“para mim ir ao teatro é uma coisa que neste momento me faz falta, se tivesse que esperar pelos outros acabava por não ir, e eu vou sozinho”* – adivinha-se aqui uma pressão diferente sobre os alunos, dependente do curso que eles frequentam. Pressão imprimida pela escola ou pressão percebida pelos alunos, em todo o caso, algo que parece fazer a diferença.

.No trabalho, estratégias que minam as relações entre os alunos são vistas retrospectivamente como negativas

Optámos por distinguir a relevância das relações no contexto de trabalho entre, por um lado, aquelas referências que são sinalizadas como construtivas no processo formativo e, por outro lado, aquelas que se afiguram desestabilizantes da relação do grupo turma. Importa salientar que, quando nos reportamos ao contexto de trabalho, falamos essencialmente das situações de “projecto”, situações que, como dirá o Manuel, “(...) *acabam por ser os pontos de aplicação, mas acabam, principalmente ao nível da representação, acabam por ser a altura em que nós trabalhamos a sério....*”. Se há contextos disciplinares muito articulados com as situações de projecto – é particularmente o caso das disciplinas artísticas como Interpretação – o *lugar* de se fazer prova daquilo que se aprendeu é, inegavelmente, o lugar do “projecto”.

Entre as dimensões sinalizadas como construtivas pelos jovens, vale a pena salientar aquela que se refere a uma situação de contestação colectiva, assumida pela turma, enquanto modo de oposição a um trabalho proposto pela escola, o qual se revestiu de grande relevância para a união da turma. E a importância desta situação decorre, principalmente, de ela ilustrar de um modo claro uma mobilização do grupo-turma por oposição a um grupo de profissionais. Trata-se de um projecto no qual a turma foi envolvida, projecto que foi igualmente o primeiro projecto da Companhia de Teatro albergada no mesmo contexto que a Escola, e no qual, aparentemente, a contestação colectiva resulta de um hiato entre, por um lado, o estatuto a que se sentiam remetidos – o de aprendizes – e as solicitações que lhes eram feitas – mais exigente até (na sua percepção) do que aquilo que era pedido aos actores profissionais: “(...) *depois houve aquela coisa de nós estamos a ser explorados, e que de facto estávamos. Nós vínhamos para aqui, tínhamos aulas de manhã, tínhamos aulas à tarde, tínhamos ensaios à noite, no dia a seguir tornávamos a ter aulas de manhã... enquanto que nenhum actor ali tinha... os actores chegavam ali, trabalhavam à tarde, só no final do dia, e foi pesado*”. O lado negativo da situação terá, porém, contribuído para reforçar laços no interior da turma, o que autoriza um desfecho, apesar de tudo, positivo: “*Foi pesado, mas, por outro lado, deu-nos assim uma bagagem que acho que foi por aí que acho que aconteceram coisas muito interessantes na turma que era uma entrega ao trabalho em grupo, da turma toda, impecável. (...) toda a gente está ali é para trabalhar e da melhor forma e sabe-se que se um falha, falham todos, portanto, há uma coisa no grupo, isso há, e não nego de forma alguma, isso há mesmo*”. Remata a Mariana, “(e)

se há uma coisa de que eu, hoje, já estou a começar a sentir a nostalgia, é de ficar sem este grupo de trabalho...". A Mariana faz, aliás, quando abordarmos mais à frente a dimensão do projecto, uma descrição a todos os níveis expressiva das aparentes contradições desta formação, a qual toca as raiais da esquizofrenia mas, simultaneamente, as da terapia.

Outras dimensões são igualmente valorizadas pelos jovens, quer enquanto reconhecimento de valências intrínsecas a esta formação, quer enquanto reconhecimento do envolvimento dos professores. Quando a Maria refere a importância dos sentidos, das emoções na sua formação, percebe-se melhor a razão por que ela isola a escola do resto: *"(...) noutro dia estava a falar com a Andreia, da minha turma, a perguntar se ela achava que estar nesta escola era praticamente viver numa cidade, com outras pessoas, e é o que ela disse, é muito mais do que isso, (...) nós para fazermos o que fazemos temos que ter um à-vontade profundo, ... há uma entrega e um despudor, mas a nível físico, a nível emocional (...) os meus colegas lá de fora não entendem, acham uma promiscuidade, mas nós aqui, no nosso código, não faz sentido esse género de barreiras, ... tocamos-nos, como lá fora ninguém se toca".* Será este isolamento que ajuda a explicar a posição tão exclusiva dos alunos do curso de Interpretação? Serão estes *códigos* a que a Maria se refere que estão na dificuldade da sua tradução para fora de portas? É a dimensão projectiva que a Maria lhes atribui que é, no entanto, curiosa: *"E são essas coisas que mais me marcaram, (...) mas muito mais do que isso é também o que eu cresci, é o nível humano que realmente..., acho que agora se calhar até estou preparada para começar a aprender, sabe, muito mais do que quando entrei aqui..."*. A aprendizagem, mais do que apresentar soluções parece ter ajudado a equacionar problemas. Por seu lado, a Luísa refere uma situação de formação na qual a estratégia docente foi confrontar pessoas que não se entendiam: *"(...) nessa altura tinha um atrito grande com uma colega minha, da minha turma. E o Fernando claro que percebia isso, aliás eu não consigo muito disfarçar, ela também não, e isso era notório e o que é que ele fez? Pôs-nos a trabalhar, eu, ela e a... que é neutra, a fazer a mesma personagem. (...) Quer dizer, aquilo no primeiro e no segundo dia andou ali... depois, pensei, se... ele, no início ele não nos disse porque é que nos pôs a trabalhar as três, mas nós percebemos".* Esse confronto foi transposto para uma hipotética situação de trabalho – *"(...) eu não vou trabalhar sempre com as pessoas de quem gosto, eu não vou chegar a uma companhia e dizer, olhem, eu não vou trabalhar, eu não vou fazer isso porque eu não gosto dela ou não gosto dele, e isso para já, foi logo o primeiro impacto"* –

revelando-se positivo na aprendizagem: *“E correu bem. Atritos há sempre porque são processos criativos, anda tudo sob tensão e atritos há sempre. Mas as coisas foram-se levando muito calmamente e teve um resultado bastante positivo. E foi uma conquista, (...) conseguir ultrapassar isso...”*. Num outro momento, a Luísa refere a sensibilidade de uma formadora, entre as diferentes oportunidades que a escola proporciona na formação, cuja relevância ultrapassa a estrita exterioridade do processo avaliativo: *“... aprendi imenso, fiquei a olhar para aquela mulher, como é que é possível?... porque ela media-nos, literalmente. Aquela mulher, sim! Aquela mulher, nós tínhamos um exercício e ela dizia-te assim: tu és assim, assim, assim e assim. E pronto! (...) não é para qualquer pessoa, era muita sensibilidade, foi uma semana completamente enriquecedora. (...) depois foi como ela nos avaliou, ela disse coisas... ela trabalhou connosco uma semana, ela disse coisas de mim que se calhar pessoas que convivem comigo há um ano e tal aqui na escola não diriam. Ela esteve uma semana!”*.

Percebe-se a relevância da dimensão relacional nesta formação, bem como o seu contributo para as próprias prestações dos alunos. Ela afigura-se mesmo compósita da eficácia do trabalho, de um trabalho que pressupõe sempre uma grande implicação de uns com os outros. Quanto à sua forma, o Rui reporta-se à prática do tuteio como algo que faz sentido que funcione assim porque estamos num contexto de formação no qual a paridade é atribuída pelo sentido da profissionalidade: *“(...) se o professor conseguir se impor, de uma outra forma sem ser pela distância – estamos aqui para trabalhar, estamos aqui para ser profissionais – eu acho que funciona isso, numa escola profissional. (...) acho que essa coisa da distância, para mim nunca fez muito sentido; somos pessoas iguais, estamos aqui para um objectivo, está certo que você tem, tens aí uma carreira, uma bagagem muito maior que a minha, mas eu tenho outros aspectos, eu conheço outras coisas que também...”*. Quanto ao conteúdo, a Andreia e o Luís dão o exemplo do trabalho de grupo como algo que se inscreve na própria dinâmica da representação: *“(...) porque estamos a fazer uma formação para teatro, trabalhar individualmente não faz muito sentido. Mesmo que eu tenha um monólogo, vou ter que estar a lidar com um grupo noutras coisas. (...) sempre consegui trabalhar muito bem como grupo. Por isso é que nós às vezes conseguimos coisas..., coisas boas, mesmo. Porque é mesmo preciso... tive mais situações de trabalho de grupo do que individual, normalmente. Claro que tem de haver um investimento individual, isso nota-se ou não”*. O Luís, por seu lado, reforça a ideia de um compromisso que tem de ser perceptível nos resultados: *“No próprio trabalho anterior, (...) ninguém olhava para aquele trabalho e*

dizia aquela pessoa tem mais dificuldade ou aquela pessoa fez mais e aquela pessoa fez menos. Porque, de facto, eu nunca deixo isso transparecer porque quando faço um trabalho de grupo o trabalho é do grupo. (...) e acho que o resultado só vale a pena assim, porque acho que não faz sentido uma pessoa, só por saber mais ou ter mais facilidade, sobressair. Se é um trabalho de grupo, não, não admito isso a mim nem a ninguém”.

Esta relevância do trabalho de grupo na formação dos actores/atrizes não parece, no entanto, consensual. Para o Manuel, particularmente nos projectos propostos pelos alunos, a ausência de uma figura que lidere o processo afigura-se negativa: *“Fundamentalmente há projectos, que são trabalhos muito de grupo, (...) tem um lado individual e um lado de grupo, e eu acho que no início era difícil para mim, também nos projectos trabalhar nisso, principalmente quando são os projectos que somos nós os autores, que somos nós que construímos, (...) é um bocado da sociedade, de uma envolvência, mas é também um bocado de uma forma de pensar, e uma coisa que é criada por vários, que não tem uma pessoa que gere, é uma coisa por vezes complexa, porque eu quero passar uma mensagem e a pessoa que está comigo quer passar outra, e por isso acho que isso artisticamente acho que não faz muito sentido”.* Parece acentuar-se aqui a desvalorização de uma prática formativa que facilite um certo protagonismo individual, associado à dimensão criativa do trabalho, mais próximo do papel do encenador do que do papel do actor (ambição que, em todo o caso compreensivelmente alguns destes jovens alimentam). O Francisco, por seu lado, acentua o confronto entre um trabalho mais individual e o trabalho de grupo, quando este último se afigura prejudicial para aquele: *“(...) às vezes no meu trabalho individual sinto-me prejudicado por causa do trabalho em grupo... eu senti isso, por exemplo eu neste projecto senti, às vezes um tu chegas atrasado ou por não apareceres a um ensaio lixa-te logo tudo, (...) Eu gosto de trabalhar sem estar a forçar, e quando tu sentes muitos bloqueios as coisas não acontecem, e não acontecem em palco e depois fica-se é porque não as fizeste”.* Este aspecto negativo, aqui salientado, não deixa de conflitar com a própria disciplina do trabalho de interpretação, por natureza muito exigente sob o ponto de vista da articulação do colectivo. Mesmo o Luís, que havia enfatizado o lado positivo do trabalho de grupo, não deixa de reconhecer que, *“o trabalho de Música, que é uma coisa que eu tenho minimamente facilidade, (...) é um trabalho de grupo, porque a turma decidiu que íamos fazer em grupo, porque se fosse individual, era exactamente a mesma coisa. Eu até preferia, se pudesse, porque é uma disciplina muito importante*

para mim, por causa de todo o meu... histórico”, isto é, sob o ponto de vista de um registo avaliativo, as dinâmicas de grupo podem prejudicar um protagonismo o qual, porque assente na maior experiência detida pelo sujeito, poderia permitir outro alcance. Não deixa de se evidenciar o facto dos registos que reclamam um maior protagonismo individual sejam todos provenientes de jovens do sexo masculino. Estes testemunhos parecem confirmar, de resto, aquilo que anteriormente identificamos como uma produção discursiva que privilegia uma identidade pessoal, o que o Luís reforça quando, na sequência da sua análise ao trabalho de grupo, irá concluir mais à frente que, “(...) *eu tenho sempre de me surpreender comigo*”.

Por último, é ainda o Francisco que acentua outras dimensões desestabilizantes na relação educativa, nomeadamente entre professores e alunos e com reflexos no processo de avaliação, sendo uma delas a prática do tuteio - “(...) *como não se estabelecem barreiras, mesmo a questão de tratar por tu, as barreiras como são pouco nítidas (...) isso impõe o funcionamento da própria... do processo*” - a qual estaria na origem de manifestações de sentido algo discriminatório com reflexos na apreciação das prestações dos alunos: “*Depois é claro que há preferências... (...) Marcam-se as pessoas! Depois isso tem valor no trabalho, tem valor nas notas... é assim, é a realidade*”.

Outras apreciações em torno das relações no trabalho, vistas como desestabilizantes, remetem ainda para situações nos projectos (num caso específico) nas quais se reforça aquele sentido discriminatório. Segundo a Maria, “(...) *o Projecto Zero foi uma coisa muito especial porque, eu sinto (...) hierarquizou a minha turma. (...) foi um projecto completamente dividido em partes (...) porque rotulou – estes são os que só servem para dizer poemas, aí estes já estão noutra fase, já podem fazer de loucos – é uma coisa que não se faz no primeiro projecto, em que tu estás aqui (...) há dois meses! (...) E a minha turma se ressentiu disso, (...) e só para aí a meio do 2º ano é que as coisas começaram a estabilizar*”. Embora se trate de uma percepção pessoal, ela remete mais para a desagregação de um grupo de trabalho (que pode decorrer de decisões de orientação da docência), quando o entrosamento dos seus elementos é, supostamente, a pedra angular da orgânica desta actividade: “(...) *acho que há pessoas para quem pode ser extremamente importante porque é o primeiro contacto com o público, que pode ser traumatizante ou não, (...) acho que se for bem dirigido até pode servir para unir a turma e tornar a coisa mais coesa, mais equilibrada*”. A Andreia reforça a percepção de uma rotulação das pessoas pelo modo como este projecto foi conduzido: “(...) *o*

nosso Projecto Zero foi muito diferente dos projectos zero que se fazem agora, e foi muito mau (...) ele separou, nitidamente, as pessoas que ele rotulou de mais velhas e portanto, com mais capacidades, e as outras (...) ainda hoje pergunto-me como é que a nossa turma conseguiu depois des-rotular, foi o primeiro Projecto, começou logo por aí, era um espectáculo muito forte, foi um choque grande...". Esta aluna introduz, no entanto, uma *nuance* no confronto com o público, que se afigura relevante: *"(...) é a primeira vez que somos avaliados perante um público mais difícil, que são as outras pessoas da escola..."*. Se o contacto com o público é uma dimensão forte desta formação, o público da escola (os professores, os alunos mais velhos) é aquele que mais faz sentir o efeito da avaliação, de uma avaliação informada sobre as prestações dos alunos. E a percepção aqui é a de que, ao discriminar os alunos de acordo com a maior ou menor "eloquência" dos papéis, o docente retirou a possibilidade a esses alunos de mostrarem aquilo de que eram capazes. A Maria constata ainda que, se *"houve pessoas que, para mim nunca se recuperaram do Projecto, outros, a quem foi dado o óptimo no Projecto foi quem surtiu o efeito contrário"*, denunciando a precocidade do momento do Projecto para salientar, por intermédio da distribuição dos papéis, um conjunto de alunos. Se a distribuição dos papéis é um momento crítico em todos os projectos – percebida como uma avaliação muito pessoal – a ênfase negativa deste processo logo no primeiro projecto decorre de se não reconhecer ter havido tempo para perceber aquilo que cada um "valia".

.Clima de escola: a proximidade é uma moeda de duas faces

Quando abordamos a dimensão relacional no espaço mais alargado da escola, é o contexto espacial mas, sobretudo o sentido de comunidade¹⁰⁸ que é realçado pelos jovens. O contexto espacial é importante porque, fundamentalmente combina o seu usufruto com o clima aí susceptível de ser construído. Segundo a Luísa, *"(t)á bem que*

¹⁰⁸ - Sentido aqui apropriado em torno da noção proposta por WEBER (cit. in DUBAR, 2000: 29) de *formas comunitárias*, as quais designariam «as relações sociais fundadas sobre o sentimento subjectivo (tradicional ou emocional) de pertença a uma mesma colectividade», por oposição às *formas societárias*, as quais designariam, por seu lado, «as relações sociais fundadas sobre o compromisso ou a coordenação de interesses motivados racionalmente (em valor ou em finalidade)». As formas de laço social que identificariam aquelas seriam «as que repousam sobre força da tradição, os laços transmitidos pela filiação, as heranças culturais» (aqui reconstruídos quando se vê a escola como uma família; retomaremos adiante, quando na abordagem das identidades nos debruçarmos sobre os processos de socialização primária e secundária), mas também as que «resultam da identificação colectiva e emocional a um líder carismático» (id.). É esta forma de laço social que é aqui apropriada, a partir do modelo de escola, já discutido no sub-capítulo anterior, mais assente na instrução e na relevância da figura do(s) mestre(s), sobretudo no que, ao curso de Interpretação diz respeito.

toda a gente se queixa, que isto tem más condições porque não há balneários, porque não há aquecimento, e eu sou sempre a que vem dar o contra, olha, eu estive numa escola que tinha todas as condições, que tinha jardins interiores e não sei quê, e aquilo não passava disso. Nem isso era aproveitado, portanto, não se queixem assim tanto e usem aquilo que têm”. Muito à semelhança das actividades que se desenrolam dentro do espaço escolar – uma construção de situações de representação que evocam sentidos, imagens, como sugere GOFFMAN (2003: 9), «o palco apresenta coisas que são simulações» - também o espaço da escola parece apreendido segundo disposições intrínsecas de transformação desse mesmo espaço, as quais dependem das disposições extrínsecas de transformação dos seus utentes. E este sentimento parece expresso por alguns dos jovens, a partir de um conjunto de dimensões muito valorizadas relativamente ao clima de escola, que se reportam nomeadamente aos seus diferentes protagonistas.

A evocação do ambiente familiar identifica os diferentes protagonistas da escola, todos concorrendo para um mesmo sentimento. O Manuel salienta o protagonismo dos professores: *“É uma escola muito pequena e isso é bom. (...) é uma dimensão diferente, nós conhecemos os professores pessoalmente, nós vamos tomar café com alguns dos professores, agora... eu acho que é uma relação que funciona, é uma relação boa, uma relação muito familiar nesta escola e... o lado mais pessoal da escola, menos profissional, da profissão...”*; o Rui, por seu lado, acentua o protagonismo dos elementos da Direcção: *“É um ambiente familiar, assim uma coisa mesmo familiar. Tem um bom convívio, tem claro o seu stress como uma família normal, é mesmo assim. (...) o Director da escola, isso são pouquíssimos casos que isso acontece, (...) se por acaso estamos a ter uma conversa de corredor, e ele escuta e vai ficar preocupado também com aquilo que ocorreu, toda a gente sabe que, precisando de alguma coisa, ele vai ter contigo, vai tentar resolver contigo, também por ser um pedagogo, acho eu, é um bocado a função também, ele gostar desse tipo de coisas”*; a Luísa salienta também o protagonismo dos funcionários: *“(...) eu sinto-me muito bem porque sinto-me muito bem com os funcionários, com o Carlos – não é o contínuo, é o Carlos, o Carlos sabe com quem eu namoro, o Carlos sabe se eu estou chateada ou não, o Carlos está sempre a meter-se comigo (...). Dou-me mesmo muito bem com as pessoas que trabalham aqui, (...) é diferente... mas há outra relação, não há esta é a empregada e esta é a aluna. (...) não sinto mau relacionamento, mau ambiente”*.

Pela negativa, a *qualidade* deste ambiente é motivo de preocupação para alguns dos jovens quando se referem aos alunos mais novos, desde logo porque são todos muito jovens. A Andreia sente que o ambiente “*agora está diferente, também por causa da nova lei nos cursos profissionais, então é gente assim muito nova. O que não é mau, como é que hei-de explicar? É bom que as pessoas quando têm 15 anos ajam como pessoas de 15 anos (...), mas é irritante, quando se está ao lado é bastante irritante (...) e já não noto o tipo de relação que havia... (...) quando fui ver o Projecto Zero, eu esta pessoa anda em Interpretação? (...) era uma coisa assim muito estranha... estava assim muito admirada porque havia pessoas que eu nunca tinha visto, sequer... o que é esquisito nesta escola, porque toda a gente se conhece e tal...*”. A Luísa, por seu lado, sente a escola agora “*um bocado mais dividida, e isto nas turmas mais novas, sinceramente, sinto mesmo. (...) Quando nós entramos não era assim! Era a escola, éramos todos e agora não é assim. Não há essa relação entre turmas*”. Na sua opinião, esta situação explica-se novamente pelas idades dos novos alunos: “*não quero ser mazinha... as turmas mais novas e acho que tem, sinceramente no geral, acho que não estão preparados, (...) mas isso não é um problema da escola, acho que se devia ter atenção a todos os níveis... porque eles cortaram com as pessoas com mais de 21 anos não podem vir para aqui... porque isso traz logo outro ambiente, outra forma de crescimento, traz logo outras coisas*”. O Rui reforça ainda esta ideia das idades dos mais jovens tender a favorecer um afastamento: “*E com relação com os outros anos, é mesmo mais difícil, são mesmo crianças, eu sinto mesmo que não tenho aquela energia que eles têm, eles têm uma energia que não param o dia inteiro, (...) eu já não consigo muito acompanhá-los, mas sempre quando vêm colocar coisas que eles põem, eu converso, eu falo, escuto, mostro, aceito conforme ou não...*”.

Como antes acentuámos, a diferença de idades no interior da turma é visto como algo positivo, pelos mais novos como pelos mais velhos, no entanto, a “*nivelação*” etária nas novas turmas parece comprometer um clima de escola onde prevalecia a heterogeneidade como valor a prezar. O Rui refere novamente a prática do tuteio como um exemplo daquilo que pode ser mal compreendido por estes novos alunos: “*(...) é uma escola moderna, do género tem esse tipo de coisa que tem professores que aceitam coisas e outros não aceitam e os alunos, como não tem capacidade ainda de discernir o que é que está certo e o que é que está errado ali, (...) as pessoas um pouco começam a passar por cima dos professores ou a abusar daquele tratamento*”. Embora o curso da investigação nos fosse revelando um aparente privilégio das relações definidas pelas

especialidades cursadas pelos jovens (segundo o Rui, isso acontece “*por interesse comum, acho eu, por se identificar, por estar associado com as aulas, a gente já passou por aquilo, eles ficam, ah, aqueles já sabem, então dá para chegar mais próximo...*”), em detrimento daquelas, mais escolarizadas e que se definem horizontalmente no mesmo ano de estudos (no primeiro caso prevaleceriam as relações orientadas pelos conteúdos formativos, no segundo caso prevaleceriam as relações orientadas por interesses de geração), o que estes comentários vêm sugerindo é que, aparentemente e se se mantiver esta homogeneidade etária, este privilégio das relações tenderá a inverter-se, perdendo-se por essa via alguma identidade da própria escola.

Em síntese, um meio pequeno e de tanta proximidade parece encerrar os opostos de uma situação relacional. Como bem sintetiza a Andreia, “*(e)u gosto de entrar numa escola e que toda a gente me diga bom dia! E que toda a gente saiba o meu nome e... gosto disso, faz-me sentir melhor. Por outro lado, existe uma coisa aqui, (...) uma coisa incrível... é que é impossível... alguém lança um boato sabe-se na escola toda..., é que não dá mesmo para manter...*”. A Mariana, por seu lado, remete a sua reflexão para um contraponto entre aquilo que uma formação destas exige – “*... toda a gente entra aqui para caminhar para uma... não é despojamento, mas para uma quebra, a essas quebras todas que eu falei, a que se tem que chegar e não sei quê e não sei que mais... e as pessoas ficam mais soltas em relação a tudo... ir buscar... (...) (mas ficam também) mais vulneráveis, sem dúvida nenhuma*” – e para as contrapartidas (esperadas) dessa exigência: “*uma pessoa acaba por ver mesmo que não é assim, que as coisas não funcionam assim, que a sinceridade que nos pedem ou a verdade que nos possam pedir e a entrega, às vezes é... primeiro não é retribuída, e quando essas máscaras começam a cair às vezes pode ser assim um bocado, para além de complicado,... irritante e é uma outra palavra, é definitivamente uma outra palavra – é injustiça, também*”. Parecem confluir aqui claramente duas dimensões da relação – a relação social mais lata e a relação profissional – que, embora aparentemente distintas, se comprometem no processo formativo. A injustiça a que se reporta a Mariana pareceria ter a ver com a exigência de um *despojamento* no plano formativo/profissional, o qual deixa o indivíduo mais *vulnerável* (embora mais *solto*), e a sua não correspondência num plano formativo/pessoal, onde se esperaria que a *sinceridade* e a *entrega* solicitadas tivessem correspondência nos comportamentos daqueles que as exigem. Talvez por essa razão reforce a Mariana a preocupação com as idades dos novos alunos – “*eu fico feliz por ter entrado aqui na idade que entrei, com as bases que eu já tinha. Porque se eu tivesse*

acabado o 9º ano e tivesse vindo para aqui, eu, que eu sei o que é que eu era aos 14, 15 anos que andava vou para ali, vou para ali, o que é que eu faço? Eu posso fazer tudo porque eu sei que tenho capacidades para fazer tudo... isto podia ter sido muito complicado para mim, mesmo, mesmo muito complicado...”- e com a maior dificuldade, em idades menos maduras, de lidar com as exigências deste tipo de formação, formação que a Mariana entende que “*mais facilmente pode levar (a isto)*”, embora reconheça que, “*isso acaba por acontecer em todos os meios, nuns mais camuflados, noutros menos, nuns mais escondido só*”. Mais adiante, a Mariana fundamentará justamente a ultrapassagem deste tipo de dificuldades no grau de coesão que a turma conseguiu construir ao longo do curso, o que, mais uma vez, muito se deveu a uma *mediação* entre os mais novos e os mais velhos (aqui se admitindo que o papel dos mais velhos, nos quais se inclui, terá sido determinante).

Retomaremos esta questão no ponto respeitante às práticas e vivências da aprendizagem, no entanto, exploraríamos aqui, repescando a noção de *mediação* proposta pela Mariana, aquilo que TAP (1996: 224) define, quando se reporta à relação de poder, como sendo «não transitiva e recíproca, mas desequilibrada. Por não transitividade entendemos que o sujeito A (neste caso, os alunos mais novos) pode obter uma acção de B (neste caso, os alunos mais velhos) que por seu lado a pode obter do sujeito C (neste caso, os professores), mas é possível, por outro lado que o sujeito A seja incapaz de fazer agir C. Para o conseguir ele deverá utilizar a mediação de B. Por outro lado, a reciprocidade da relação de poder não implica nem o equilíbrio nem a igualdade entre os actores». Os alunos mediadores, aqui os mais velhos, possuiriam recursos na relação de poder presente na relação educativa, distintos e acrescidos àqueles que possuem os alunos mais novos, o que *equilibraria* o desequilíbrio da própria gestão do poder presente na relação educativa, uma vez que, «(a) relação ideal igualitária entre dois sujeitos possuindo trunfos iguais não é, no sentido restrito, uma relação de poder» (ibid.).

Não estamos ainda em condições de aprofundar esta questão das idades adequadas para efectuar esta formação (ou, em todo o caso, da razão pela qual essa questão é relevada por vários alunos), mas este trabalho de mediação que, neste caso a Mariana reporta às relações no interior da turma face às exigências da própria formação remeteria para a relevância daquilo que WERTSCH (1991: 29) identifica como *instrumentos mediadores*, isto é, algo que «a acção tipicamente humana emprega, (...) tais como as ferramentas ou a linguagem, e que estes instrumentos mediadores dão

forma à acção de maneira essencial», aqui parecendo importante perceber, justamente, quais são os instrumentos mediadores accionados especificamente para dar resposta ao desafio que é esta formação.

A esta questão retornaremos mais adiante.

4.4. Percursos formativos pautados pelo ritmo dos “projectos”: da identidade de uma formação à construção de si

A palavra “projecto” é uma palavra omnipresente no léxico desta escola, quer porque designa uma actividade específica que se repete e pauta a evolução do processo formativo, quer porque, como adiantamos no sub-capítulo anterior, traduz de um modo significativo as próprias práticas profissionalizantes das artes do espectáculo. Importa agora perceber a relevância que os próprios jovens lhe atribuem, enquanto actividade estruturadora da sua formação, mas também das suas singularidades enquanto sujeitos. Se a própria organização narrativa dos jovens se organiza, frequentemente em torno dos projectos – são estes que vão estabelecendo uma certa cronologia da (sua) (trans)formação e dos seus momentos mais críticos – não espanta que se estabeleça uma forte correlação entre as intencionalidades institucionais de planificação da formação e a percepção dessa orientação por parte dos seus destinatários.

.O “projecto” é a situação profissional que dá identidade a esta modalidade de ensino

A relevância da figura do “projecto” na escola aqui estudada não nos envia para a preocupação mais geral do sistema de ensino, nomeadamente neste nível secundário, respeitante ao cumprimento de uma espécie de mandato, cometido às escolas, no sentido de ajudar os alunos «a reflectir sobre os seus próprios projectos de futuro» como modo de contrariar a tendência segundo a qual, «a maioria dos adolescentes não adopta(ria) sistematicamente uma atitude reflectida relativamente às suas intenções de futuro. Parece(ria), pelo contrário (...), que as suas “escolhas” repousa(ria)m mais frequentemente sobre aspirações extremamente gerais do que sobre projectos verdadeiramente deliberados» (GUICHARD, 1993: 19). Se esta preocupação mais geral parece ter como eixo estruturador a aparente continuidade e articulação que possa existir entre os estudos que se cursam e as profissões que se venham a escolher, ela não deixa

por isso de evidenciar o quanto a actualidade deste objectivo possa ser discutível à luz de uma realidade que impõe a consideração de que, «no decurso da sua vida profissional, (o sujeito) deverá exercer outras (profissões), das quais não sabemos ainda nada» (id: 21). Com efeito, «a passagem de uma sociedade na qual os ofícios e os papéis sociais estavam definidos de uma forma relativamente estável para uma economia em acelerada evolução, conhecendo mutações súbitas teve como consequência a aparição destas novas práticas e destes novos conceitos» (ibid) , nomeadamente o do acréscimo das qualificações, da diversificação das competências, da trilogia dos saberes, saberes-fazer e saberes-ser que preenchem esta linguagem do projecto.

Se as escolas profissionais não escapam a esta prática – mais a mais obrigando-se a produzir respostas mais céleres, uma vez que, num período mais curto de tempo – a importância aqui identificada da noção de projecto traduz singularmente, e em primeira medida, a própria organização das actividades profissionais para que estes cursos preparem: «organizações ao projecto», como MENDER as define (2005: 65), caracterizadas por um trabalho artístico «feito de incerteza, e esta incerteza é uma prova a suportar ao mesmo tempo que é a condição da invenção original, da inovação e da satisfação sentida ao criar» (id: 11). Os ciclos de “projecto” no currículo dos cursos desta escola não traduzem assim, apenas um conteúdo formativo (onde estaria presente a resposta aos projectos dos jovens, segundo os novos conceitos acima referidos), mas igualmente uma morfologia das “rotinas” profissionais (que são, neste caso, muito pouco rotineiras), que lhes estão associadas. E são, em definitivo, os ciclos do “projecto” que marcam o ritmo da formação: “(...) *porque existem esses três momentos dos anos lectivos, cada um tem uma energia muito própria para mim, os projectos acabam por ser os pontos de aplicação, mas acabam, principalmente ao nível da representação, acabam por ser a altura em que nós trabalhamos a sério*”, segundo afirma o Manuel. Mas, é ainda o Manuel que nega (ou que vê negada) a expectativa de culminar o seu processo formativo com um trabalho mais individual, que traduzisse o carácter emancipatório que a formação deveria conferir, em que o sujeito se sente compelido a arriscar: “(...) *este curso foi muito direccionado para uma PAP ou para uma ideia de PAP que eu tinha, que queria fazer, que era com duas ou três pessoas (...). Um processo com duas ou três pessoas é um processo em que se está constantemente a confrontar com o encenador, onde se está constantemente a criar e a ser confrontado. (...) E para mim esta era a ideia de PAP, era eu poder estar já com um papel mais*

activo sobre as coisas, (...) um projecto de dezoito pessoas é um projecto de grupo, e um projecto de duas ou três pessoas é um projecto muito mais individual. (...) é um bocado uma fuga, uma fuga as pessoas terem de afirmar uma linha, das pessoas terem de se afirmar pessoalmente, que eu não digo que não tenha, mas se calhar senti necessidade de o afirmar, (...) e agora era o espaço se calhar para preparar-nos para uma coisa mais independente, porque a função da PAP, teoricamente, é incluir as pessoas no meio profissional e não sei quê... eu acho que isso não vai acontecer porque a PAP vai funcionar como um projecto, um projecto mais comprido mas como um projecto. Eu, muito sinceramente, senti a necessidade de arriscar, e me confrontar com uma coisa diferente". A diferença que o Manuel estabelece entre o projecto e a PAP (Prova de Aptidão Profissional com a qual culmina o curso) confirma, por um lado, o reconhecimento da dimensão (estritamente) formativa do projecto e, por outro lado, da atribuição de um outro estatuto à PAP, este sim, que reflectiria de um modo mais autêntico a ideia ou a prova de um projecto pessoal, de um espaço de afirmação pessoal.

O Rui acentua igualmente a relevância dos projectos para uma melhor percepção do meio profissional, mas enfatiza a sua dimensão estruturadora no próprio processo de formação: *"Como uma escola profissional, eu acho que o mais próximo que a gente consegue alcançar do meio profissional, são os projectos. Apesar de ainda ser inseguro, bem cuidado pelos professores, mas é o contacto mais próximo que existe com a parte prática e aquele anseio de fazer e de fazer bem, de mostrar trabalho, de mostrar que sabemos fazer, eu acho que é importantíssimo. (...) como sou mais amante da parte prática do que da teórica, eu acho que para mim é o fundamental, para mim é mesmo fundamental e de ter vários outros projectos por ano, inclusive auto-projectos para auto-conhecimento, para nós criarmos desde raiz tudo, eu acho que funciona excelentemente bem, desde a produção, logo do 1º ano porque não a gente ter uma noção que fosse para criar uma coisa pequena, porque não?"*.

Num registo diferente, o Luís como o Manuel descrevem a identidade da sua formação a partir dos projectos, processos que pontuam os momentos de viragem na formação. O Luís acentua fundamentalmente o sentido que toda a formação faz em função das situações de projecto: *"(...) eu cheguei ao final do projecto de "Movimento" e já me sentia mais... consistente, (...) sentia que o 2º ano era completamente essencial, e de facto eu vi o 2º ano como o verdadeiro ano de formação, porque o 1º ano foi completamente necessário, cada dia, cada aula, porque para preparar-se, para abrir um bocado a mentalidade, abrir um bocado o corpo... o 2º ano foi o ano da formação*

total. (...) de facto, é o ano mais consistente, e parece que foi o ano mais comprido, é o que parece". O Manuel explora, por seu lado, uma transposição dos projectos e do contexto formativo e escolar para a própria formação do sujeito: (...) cada ano, por um lado, é um percurso, tenho uma energia diferente, e cada projecto também são pontos muito marcantes. O 1º ano foi muito (...) um ponto de revisão, foi quando realmente se pôs o ponto de se eu quero ser actor ou não, (...) é um bocado difícil explicar, mas foi muito um ponto de questionamento, de adaptação a outros rituais, muito... foi muito confrontar com outra... esta escola acaba por ser muito aberta... eu não diria muito aberta porque acaba por ter os seus preconceitos só que de outra forma, é uma escola que tem umas características a que não estava habituado (...). O 1º ano foi um percurso de aprender a lidar com isso, (...) eu acho que o 1º ano, se calhar foi de todos os anos um ano para mim mais social, menos artístico, (...) foi confrontar-me com uma outra sociedade, se calhar mais alternativa, se podemos chamar, mais... com uma sexualidade muito mais aberta, com uma... para mim foi bom, mas foi ao mesmo tempo muito doloroso, muito difícil (...)".

"Para mim o 2º ano foi mais um ano em que eu disse que tinha de... em que percebi que realmente tinha de trabalhar muito, (...) percebi que tinha de começar a libertar-me se queria chegar a algum sítio... tem a ver muito também com a questão profissional, do teatro e não só do teatro, de qualquer profissão hoje em dia, tem de (se) ser bom... mesmo que seja andar a servir à mesa, mas é actor que eu quero seguir, e conseguir sobreviver com isso, eu tenho que ser bom, e tenho que ter bases. (...) o 2º ano foi o começo de uma consistência, e de uma dedicação ao teatro cem por cento". A identidade da formação reconhece-se nos projectos e se, por um lado, estes não se traduzem num projecto pessoal dos sujeitos – como dirá a Maria, "esta escola é o ponto de partida, tem que ser visto tudo ao contrário, na minha perspectiva" -, por outro lado, é esta aproximação do trabalho que os projectos conferem que prepara os jovens para os seus projectos futuros: Esta escola dá-nos ferramentas. Aqui podemos ter conseguido chegar mais longe ou não, mas isto não é determinante, não é de forma alguma. Então, levo muito isso, levo muitas ferramentas, levo muito trabalho".

A relevância desta identidade da formação associada aos projectos é ainda expressa pelas redes de cumplicidade e solidariedade que aí são mobilizadas, contrariando a ideia segundo a qual, seria nestes momentos mais decisivos que um certo egoísmo se manifestaria (segundo a Luísa, "porque normalmente espera-se que o que

está ao teu lado esteja ai, não saber fazer, óptimo! Que assim eu sei e ainda vou fazer melhor”). São projectos cuja execução encerra particulares dificuldades pessoais que permitem a manifestação desta solidariedades. Para a Luísa, isso passou-se com o Projecto “Movimento”, o qual “foi muito difícil nesse sentido, porque eu sou muito descoordenada, porque eu não tenho noções nenhuma de ritmos, de nada disso, mas senti muito a ajuda dos meus colegas que estavam comigo no grupo, tinham muita paciência, ríamo-nos das coisas... houve assim uma cumplicidade muito grande, (...) (e) foi um trabalho diferente e foi marcante também por isso, por ser diferente, por eu de alguma maneira o ter conseguido ultrapassar e resolver, e por ter tido essa cumplicidade dos amigos e dos colegas e a ajuda deles”. O Luís reporta-se igualmente ao Projecto “Movimento”, ao que ele significou sob o ponto de vista da sua linguagem corporal, da transposição de saberes, mas também do reconhecimento dos seus pares: “(...) há pessoas na minha turma que são, de todo... a última coisa que são é meus colegas porque, acima de tudo, são os meus melhores amigos. (...) e o projecto de “Movimento”, (...) eu olhei para o meu corpo e eu estava a expressar o que eu sentia, e a maior parte das vezes o que eu não dizia. Então foi muito bom também para me ajudar a compreender isso, e foi o projecto em que pus na prática e sem pensar, anteriormente, coisas que eu tinha aprendido antes... e foi engraçado ter acontecido fisicamente, corporalmente”.

.O “projecto” enquanto processo estabelece as diferentes etapas de um crescimento pessoal e profissional

As situações de “projecto” constitutivas do plano de formação dos cursos desta escola decorrem, em regra, ao longo de três semanas, durante as quais é interrompida toda a restante actividade lectiva. Se existe uma articulação entre as disciplinas e as actividades de projecto, o percurso do “projecto”, ao mobilizar os alunos dos diferentes cursos para um trabalho comum, converte-se no momento do percurso formativo no qual é mais perceptível a interdependência e articulação dos cursos para a construção do espectáculo. É um tempo de forte implicação, quer pela intensidade das vivências comuns – embora o Manuel admita que o Projecto “Zero” “a nível profissional não foi um projecto em que tivesse grande evolução, (...) não foi uma grande confrontação ou assim... como vieram a tornar-se outros projectos”, não deixa de reconhecer que, “foi a maneira de eu me adaptar, porque eu não falava com ninguém nos projectos, e naquela altura nós passámos muito tempo juntos e uns com os outros e conhecemo-nos

melhor”- quer pela intensidade física e emocional do próprio trabalho, que implica uma grande franqueza entre as pessoas; para o Luís, “(...) *pegar numa pessoa, tocar desta forma o corpo dela, exige uma intimidade que se sentes que as coisas não estão a ser feitas, se há ali coisas por resolver, se se exige que as coisas... sente-se, logo, e bloqueiam o trabalho*”. Apesar destas dificuldades inerentes à sua formação – “(...) *porque há um contacto muito forte*” – o Luís reconhece que, na sua turma, “*apesar de tudo (...) as pessoas são muito... neste sentido são verdadeiras, (...) não se criam muito aquelas coisas do ficar silencioso e depois andar, andar até rebentar. Isso é bom*”.

Mas é a relevância do projecto enquanto processo que suscita duas longas reflexões, as quais põem em destaque as diferentes etapas que estruturam um crescimento, profissional como pessoal. O comentário do Luís incide mais sobre a dimensão profissional para culminar na dimensão pessoal: “*O projecto é uma coisa em aberto. Foi no projecto da Ana que eu me apercebi que o projecto era o processo e as apresentações eram tudo uma coisa, que eu, de projecto para projecto, parece que acabava o processo e depois eram as apresentações. Não, porque as apresentações deveriam continuar o processo e, por exemplo, a última apresentação ser muito melhor que a primeira*”. O Luís parece reflectir aqui o quanto, com o avançar da formação, a percepção do projecto como um todo se torna mais integral, o que é igualmente evidenciado pelo lugar que a técnica ocupa neste processo: “(...) *porque eu pensei, então um projecto de Movimento supostamente não tem tanta interpretação e foi o que eu mais gostei de fazer? Então apercebi-me que não, apercebi-me que interpretação foi uma coisa, primeiro, foi engraçado, depois tentar ver o meu percurso na Escola e associar aquele projecto, porque é toda a técnica que se tem de adquirir e depois, a interpretação vem... a técnica tem de estar lá, senão só a interpretação não vai funcionar (...) precisamos de toda a técnica que a escola nos dá*”. Por último, é esta percepção da integralidade do projecto que parece o passo necessário à sua assunção como autoria dos sujeitos em formação: “(...) *depois, de facto, o nosso contributo pessoal que é o mais importante, só que a técnica tem que estar lá. (...) Eu cheguei lá, fiz com 20, 30 pessoas, não interessa quem estava, era público, porque para mim uma pessoa é público – quando estávamos a trabalhar com a Ana, a Ana estava lá, a Ana era público. (...) Embora claro, com toda a direcção dela, com toda a ajuda dela, o trabalho foi nosso, acima de tudo, foi uma criação nossa, das pessoas que fizeram aquilo, não dela*”. Como sugere GUÉNOUN (2002: 94), «a invenção do encenador não corresponde, sem dúvida, a mais do que à vontade de colocar um espectador

determinado no lugar *do* espectador e de o dotar de todos os poderes». Recordando que estamos a analisar um processo formativo (e não um processo de exercício profissional), o que parece aqui relevante, sob o ponto de vista de um crescimento profissional como pessoal, é esta consciência do aluno de que, independentemente do lugar privilegiado do encenador, opera-se aqui uma espécie de transferência na percepção deste enquanto formador para percebê-lo no lugar *do* espectador¹⁰⁹, o que permite eleger a autoria do processo como uma determinante do(s) próprio(s) aluno(s).

A segunda reflexão que aqui mobilizamos é a da Mariana, a qual aprofunda mais a complexidade do processo na sua dimensão de dor, de sofrimento, características, no entanto, que entende necessárias para o processo ter efeito sobre as pessoas: *“É incrível como inicialmente a leitura que eles (professores/encenadores) faziam de nós... uma pessoa fazia a mínima coisa e eles já percebiam que aquela pessoa seria assim ou assim (...) e então, a forma como nos levam ao trabalho e a forma como propõem, como apresentam a proposta a cada aluno é diferente, (...) na altura uma pessoa pode não perceber muito bem, (...) mas é, faz mesmo tudo parte do processo, é tudo... acho que essa forma de trabalhar com os alunos, até agora, até à data, resultou. Pode parecer muito duro e não sei quê, mas... é duro, na altura, é, uma pessoa tem que escamotear e tem que... mas tinha que ser assim, acho que tinha mesmo que ser assim...”*. A relevância do projecto é também a quebra de uma monotonia, mais percebida nas outras aulas – *“(...) não passa daquilo, e as pessoas começam a não estar, completamente, nessas disciplinas... acaba por não ser interessante, é por isso que estamos sempre mortinhos que chegue o Projecto”*- mas, ao mesmo tempo, a necessidade de um ritmo algo alucinante, um desafio que justifica todas as agruras do percurso: *“... num projecto uma pessoa anda louca, e fica louca e trabalha, trabalha, trabalha para a frente, não dorme a pensar naquilo, mas é isso, é isso que uma pessoa gosta, e que está aqui mesmo”*. No “projecto” *“é a consciência que somos mesmo inesgotáveis, que... como é que hei-de dizer isto? São tantas descobertas ao mesmo tempo, é ir buscar tanta coisa*

¹⁰⁹ - GUÉNOUN (id: 79) explica a figura *do* espectador do seguinte modo: «O espectador, em rigor, o actor apenas *o* imagina. Não se figura o espectador a não ser na medida em que não o vemos. O espectador partilha então com a personagem esta natureza espectral». É esta dupla relação do trabalho do actor que parece aqui evidenciada; uma primeira, com o espectro da personagem (aquela que passa pela mediação de um formador/encenador) e uma segunda, com o espectro *do* espectador, a qual traduziria o carácter emancipatório do trabalho do actor. É ainda GUÉNOUN que adianta: «É necessária a abolição dos espectadores como entidade efectiva, assembleia concreta de indivíduos singulares, à qual se substitui o espectador, essência fantasmática, espectro da assembleia (entretanto) desaparecida. Entre o actor e os espectadores, que estão lá de facto, erguem-se agora dois duplos fictícios: a personagem e o espectador, sombras cúmplices» (id: 80).

*dentro, é... aparece uma proposta, é o que hei-de fazer, é o que hei-de superar, é o que deve ser, realmente, aquilo, e é, não sei, às vezes parece um bocado de masoquismo mas é, uma pessoa sofre imenso”¹¹⁰. SIMMEL (2001: 95) atribui uma importante tarefa ao comediante, tarefa do foro psicológico, que estará na génese deste perfil quase extático do seu trabalho: «as palavras do autor exigem uma reconstrução a partir da experiência psicológica, parecendo ser a seguinte a tarefa final do comediante: tornar-nos compreensíveis as palavras e os acontecimentos, escritos antecipadamente, como psiquicamente necessários, sendo a sua arte uma psicologia aplicada ou prática». Esta dimensão da experiência psicológica é ainda acentuada pela Mariana: “*Eu acho que todas as pessoas que estão aqui, (...) é no sofrimento que percebem uma coisa maravilhosa que acontece. Não dá para explicar muito bem, mas é a procura, uma pessoa está num projecto e está constantemente à procura de melhorar aquilo que tem, de descobrir uma coisa nova, e que normalmente as coisas partem muito de dentro de nós, são descobertas de nós próprios, são mesmo*”. Esta vivência inscreve-se num processo quase esquizofrénico – “*(...) estás disposto a tudo, a ouvir o pior, o pior mesmo, o pior, dizerem-te que tu não vales nada, ou ouvires que é... melhor, que quase nunca acontece, mas é tudo isso, é quase uma esquizofrenia aquilo tudo... mesmo!*”- mas, simultaneamente terapêutico: “*(...) por muito que se diga que é fingido, é sentido... para o descobrir uma pessoa tem que o ir sentir. (...) é esse processo de descoberta, de mergulho, de... uma pessoa acaba de mergulhar no desconhecido de nós próprios ir buscar, lá está, para ser conhecido, é, para mim é mesmo, sem dúvida nenhuma, terapêutico*”.*

É na intensidade deste processo, naquilo que ele proporciona de encontro de si próprio(a), que a Mariana constrói a transposição da sua formação para o seu desenvolvimento pessoal: “*(...) o teatro tem sido uma... um melhoramento de mim como pessoa... sem dúvida nenhuma que isso é a coisa que eu mais quero nesta minha caminhada de vida é melhorar-me enquanto pessoa, mesmo... conseguir melhorar os meus defeitos, de relacionamentos com as pessoas, e o teatro ajuda-me imenso nisso, imenso, porque se eu tenho de estudar uma peça, se eu tenho que estudar aquele meio*

¹¹⁰ - Ao longo desta análise, o investigador tem abdicado de efectuar uma interpretação sobre as posturas, a intensidade do discurso dos jovens, o entusiasmo presente na reflexão sobre estes processos, vividos intensamente, mas não pode deixar de manifestar, nesta apropriação, o quanto é intensa a vitalidade destes testemunhos, e em que medida eles traduzem efeitos fortes e significativos sobre os jovens que os enunciaram. Daí a opção, explicitada na introdução à análise, no sentido de privilegiar unidades de discurso cuja coerência se evidencie no acto da enunciação, não poder deixar de exigir o presente comentário ao vivido da elaboração dos discursos.

todo, das relações... é psicologia e sociologia tudo ali dentro, e isso faz com que cada coisa nova me acrescente também como pessoa ...”.

A cumplicidade presente nesta formação entre, por um lado, uma formação profissional e, por outro lado, um desenvolvimento pessoal, uma formação do sujeito, parece evidenciar a transposição de um espaço de formação (estritamente) profissional para um espaço plenamente educativo, ainda que profundamente comprometido com o próprio objecto de estudo que estes jovens cursam. É o que nos propõe o ponto seguinte, um aprofundamento da construção de si como reflexo da construção da personagem.

.Construir-se na construção das personagens ?

Pareceria relativamente simples estabelecer esta relação entre, por um lado, a aprendizagem da interpretação de uma personagem e, por outro lado, a transposição desse processo para a vivência do próprio sujeito. Com efeito, e se corroborarmos GOFFMAN (2003: 27) quando cita Ezra Park, «(n)ão é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra “pessoa”, em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas antes, o reconhecimento do fato de que todo o homem está sempre e em todo o lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel... É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos». Haveria, deste modo, uma forte probabilidade de correlação entre a personagem representada teatralmente e a pessoa que é o indivíduo que a representa. A distinção seria sobretudo aquela que, ainda segundo GOFFMAN (id: 25), cometeria ao actor enquanto consciência da representação da realidade: «(n)um dos extremos, encontramos o actor que pode estar inteiramente compenetrado do seu próprio número. Pode estar sinceramente convencido de que a impressão de realidade que encena é a verdadeira realidade. Quando seu público está também convencido deste modo a respeito do espectáculo que o actor encena – e esta parece ser a regra geral – então, pelo menos no momento, somente o sociólogo ou uma pessoa socialmente descontente terão dúvidas sobre a “realidade” do que é apresentado». Em síntese, o actor “actor”, ao ter consciência de que a realidade que representa é um simulacro da realidade, tem, de algum modo, uma consciência sociológica do seu papel, quando o transpõe para a pessoa que é. Como refere a Maria, “(e)u acho que me conheço melhor, mas não tanto pelas personagens que eu fiz. (...) Em relação às personagens, em relação ao processo de construção delas, uma coisa é verdade, estou mais consciente das minhas limitações e também daquelas coisas em que se investir serei melhor sucedida, (...) as

personagens, para mim, são sempre lados nossos, como é óbvio, tu não podes ir buscar aquilo que tu não tens". Em determinada fase deste processo de aprendizagem, a sobreposição de papéis tem uma explicação quase identitária: *"agora ao fazer a Clara, (...) porque a Clara tem muito de mim, (...) ao pensá-la, quer dizer, eu passei por várias fases, porque é muito complicado, (...) são coisas que ainda não estão muito consolidadas em mim, todo o processo de construção da personagem, havia momentos em que eu pensava, mas sou eu que estou no palco ou é a Clara que está no palco?"*. A sua superação, por seu lado, só acontece quando a pessoa se liberta das grilhetas do actor (quotidiano) que é: *"(...) desta vez não, eu entrei no projecto e estabeleci objectivos, eu disse, vais arriscar, vais fazer tudo aquilo que tiveres ideia de fazer, sem medo de ouvires um berro ou de ouvires um não, vais ser simples e não vais andar sempre a perguntar ao Fernando (encenador), olha isto e olha aquilo e olha aqueloutro..., não, vais ser auto-suficiente"*. Esta superação é, de algum modo, a libertação da dependência professoral (a dimensão da aprendizagem) – *"ele disse, sempre disse que das minhas graves falhas era essa: precisar da aprovação de tudo, precisar do sim para tudo, precisar de uma opinião para tudo, (...) então eu, especificamente, quis ir pelo lado da simplicidade"* – e a construção da personagem a partir da reabilitação desta ideia de simplicidade: *"(...) houve uma altura que eu fazia assim com o caracol, e eu a certa altura pensei, mas porque é que eu estou a mexer com a mão no..., porquê?! Porque é que eu estou a mexer com a mão no caracol? E pensei que, sem a mão no caracol está lá tudo na mesma, e tirei a mão do caracol, fui fazendo assim uma limpeza, sabe?"*. A limpeza é tudo aquilo que não faz parte da personagem porque não faz parte da pessoa, também. Como diz SIMMEL (2001: 84-85), eis no que consiste «o talento do comediante: reagir a uma personagem literária com a sua personalidade inteira, e não apenas, como nós, os outros, com a nossa sensibilidade e a nossa razão».

Este processo da construção das personagens é ainda interpretado pelo Luís, não a partir da ideia de simplicidade, mas da ideia de neutralidade: *"(...) veio mais um projecto de texto, depois, (...) então, eu já não (...) já não acreditava minimamente em nada. Então tentei ir – ainda bem que o fiz, porque se tivesse ido com expectativa tinha sido um processo ainda mais doloroso -, tentei ir neutro. (...) Dentro do papel que eu tive, e pois ele (encenador) foi completamente correcto, pedagógico, para tentar trabalhar directamente os meus erros, que era o facto de não conseguir a neutralidade (...) porque lá está, é um projecto realista"*. O actor tem dificuldade em vestir a pele do personagem – não tem, aparentemente, margem de manobra na encenação por se tratar

de um projecto realista – mas inconforma-se, sobretudo, com a incapacidade de persuadir os espectadores, ainda que acabe por reagir em função do espectador: “(...) *foi um bocado um processo doloroso porque era (o personagem) um homem com 50 anos, e eu nunca, nunca na minha vida, por mais que... (...) eu estou na boca de cena, a um metro da primeira fila, e as pessoas vão-se acreditar que eu sou um homem de 50 anos, sempre – eu tenho 17 anos – e por mais que eu faça um trabalho de direcção a isso, a minha cara, a minha... vai ser contra mim! (...) é como se, logo à partida, a minha hipótese de as pessoas gostarem, não de ser um trabalho bom ou não, mas de as pessoas gostarem, me tinha sido retirada. (...) fiz o trabalho melhor que pude, o trabalho mais correcto, mas, de facto, não era uma coisa credível! (...) Por isso, nunca me preocupei com isso, porque sei que era uma coisa que eu não podia fazer. Então, tentei ver em que outros níveis é que eu podia trabalhar*”.

A construção da personagem, entendida enquanto processo de aprendizagem – o que a distancia da representação da pessoa, tal como GOFFMAN a aborda (repescando a citação de Era Park, «(e)m certo sentido, e na medida em que esta máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos – o papel que nos esforçamos por chegar a viver – esta máscara é o nosso mais verdadeiro eu, aquilo que gostaríamos de ser. Ao final a concepção que temos de nosso papel torna-se uma segunda natureza e parte integral de nossa personalidade. Entramos no mundo como indivíduos, adquirimos um carácter e nos tornamos pessoas» (id: ibid) – é igualmente realçada pelo carácter sistemático e experimental deste trabalho, como o evidencia o Francisco: “(...) *acho que a escola devia ter mais espaço de projecto, espaço de experimentação pessoal... para mim é muito importante o projecto. Sempre foi muito importante, porque era a única altura que eu tinha que... tipo, estou a fazer teatro, posso... não ter aquela coisa... quase nobre de vir às aulas, dá para perceber uma realidade... é muito importante!*”. É este trabalho, por oposição ao resto do trabalho escolar, que autoriza a identificação de si com a representação: “(...) *para mim, é quando eu me sinto melhor, e sinto que funciono muito melhor em projecto do que nas aulas, (...) e é quando sei realmente que é isto que quero fazer*”. Esta confirmação, proporcionada pelo projecto, faz parte das ambiguidades existenciais do Rui, que acabou por enveredar por outro curso, não sem algum ressentimento: “*o primeiro projecto como actor foi mesmo deslumbrante, de em palco ser um personagem de uma das cenas principais, subir em cima de uma cadeira, declamar um poema, (...) a troca de curso também fez uma, causou uma confusão existencialista, que é que estou a fazer aqui? Quem sou eu, para onde vou, porquê? Foi*

mesmo muito importante, foi uma coisa que eu agarrei com força e consegui. A cena do encenador Luís Pedro virar para mim depois de um ano, porque é que desististe do curso? Gostava tanto de te ver em palco!, isso para mim, naquela hora, foi uma coisa muito forte, também”.

Uma outra dimensão da construção das personagens é evidenciada pelo Manuel, algo que essa situação proporciona mas que não parece passar para o mundo real das pessoas, algo que passa pelo “*tentar ver o porquê das coisas*”: “*(...) há uma certa banalização das relações, hoje em dia não se fala de arte nas relações, no dia a dia fala-se de coisas muito banais, muito se calhar fúteis... e às vezes eu sinto que tenho certas posições extremadas porque não me sinto confrontado, não me sinto muito questionado, raramente me sinto questionado sobre as coisas... e às vezes sinto muito falta disso*”. Aquilo que esta formação proporciona, que esta formação interroga, é a própria pessoa que está por trás do (futuro) profissional do palco: “*Se calhar estes dois anos foram dois anos muito... de confronto comigo mesmo, dessa construção muito própria de uma linha (...), eu acho que a PAP me fez construir esse, me fez construir essa linha própria e fez ver a necessidade de ter uma linha que vou seguir*”. A preocupação do conhecer-se melhor parece patente nestes diversos testemunhos; nesse sentido, e porque é privilegiada no discurso dos jovens, ela parece revestir um aspecto importante na sua formação, nesta formação muito especificamente.

4.5. Práticas e vivências do quotidiano da aprendizagem

A narrativa dos jovens deixa perceber uma grande intensidade das vivências quotidianas, centradas na escola e na sua formação específica. É por ventura a circunstância de a escola ser uma escola de pequenas dimensões, uma escola onde todos se conhecem, que explica, ao contrário de outras situações de aprendizagem, a relevância atribuída ao próprio contexto institucional como aquele que é responsável pelos sucessos, mas também pelos fracassos no processo de formação; se o professor não se confunde com a instituição, o acento no papel institucional não deixa de ser importante¹¹¹. É a circunstância de alguns dos professores serem “residentes”, isto é,

¹¹¹ - De um modo ainda exploratório, parecer-nos-ia pertinente introduzir aqui a noção de “organização” e, embora não tencionando confundi-la com a noção de empresa, mobilizando centralmente a definição de «lugar privilegiado da organização do trabalho» (AUBERT & GAULEJAC, 1991: 37) – pela hierarquização de papéis que parece estar presente nesta postura dos alunos – ou ainda, enquanto «conjunto dinâmico de respostas a contradições» (PAGÈS *et al*, 1998: 43), isto é, espaço de mediações de um processo formativo, ele mesmo intrinsecamente conflituoso. Retomaremos adiante esta noção de

simultaneamente profissionais da companhia de teatro que coabita no espaço da escola, que altera a tradicional relação de aprendizagem assente na díade professor-aluno, para uma relação distinta; uma relação instituição-aluno ou, realçando o perfil profissional desta escola, uma relação profissionais-aprendizes.

Do outro lado da “barricada”, e parecendo confirmar esta impressão, está a relevância do papel do(s) aluno(s) no processo, papel sobretudo acentuado a partir de prestações individuais, de experiências pessoais, de interpretações de cada um. Se falamos com toda a propriedade de uma relação de aprendizagem (veiculada sobretudo pela díade professor-aluno), se falamos com mais propriedade ainda de uma relação educativa (veiculada pela relação instituição-aluno), não podemos, no entanto, omitir a representatividade, nesta análise, da relação de trabalho¹¹² (veiculada pela díade profissionais-aprendizes).

.A pedagogia compromete-se com hábitos de trabalho e distingue-se da excelência profissional e/ou cultural

Instados a pronunciarem-se sobre a relevância, no processo de aprendizagem de uma formação pedagógica detida pelos docentes, as reflexões dos jovens tendem a transferir a questão mais para o plano do “saber passar” a mensagem ou, por outro lado, para a relevância que uma organização estruturada das sessões de formação possa ter sobre os hábitos de trabalho adquiridos pelos alunos. Para a Andreia, a importância das disciplinas (que deveria ser igual) está condicionada à sua docência: *“Supostamente deveriam ser todas igualmente importantes. A verdade é que na escola as coisas não funcionam assim porque há bons e maus professores... mesmo! (...) e há professores que até são muito bons naquilo que fazem, mas não conseguem realmente passar. Por exemplo, ‘tou-me a lembrar do caso do Armandino, (...) acho que é realmente o melhor professor da escola, (...) há uma proximidade grande com os alunos, que funciona muito bem. Em compensação, temos as aulas de Dramaturgia que são o completo*

organização, mas precisando a sua especificidade já que, fundamentalmente mobilizadora de mediações cognitivas enquanto aquelas que melhor caracterizam o exercício do trabalho aqui desenvolvido.

¹¹² - O que distinguiria a formação no contexto artístico (e muito particularmente, no curso de Interpretação) das formações de carácter técnico e tecnológico radicaria ainda num distinto *locus* da noção de qualificação, no primeiro caso assente no trabalhador, no segundo caso assente no (posto de) trabalho (STROOBANTS, 1993). É a característica de “trabalho ao projecto” (MENGER, 2005), descontextualizado de uma instituição específica, portanto de um posto de trabalho concreto (o que está na origem da transferência contextualizada da qualificação do posto de trabalho para a noção de competência (TANGUY, 1998), análise que aprofundaremos no último capítulo), que confere relevância, nesta formação, à “relação de trabalho” (e não de posto de trabalho).

descalabro, embora se note que a professora é uma pessoa muito culta, (...) a verdade é que nas aulas dela ninguém sabe nada de Dramaturgia". Esta ineficácia pedagógica parece ainda acentuada pelos processos de avaliação – *"(...) sei que bastava-me ir à internet e fazer um trabalho e sei que tirava uma boa nota"* - que não parecem traduzir-se numa exigência relevante sobre os alunos: *"A maioria das pessoas entregaram trabalhos sem ler (as obras sugeridas pela disciplina), sequer, e tiraram grandes notas, por isso eu acho que aquilo não funcionava muito bem"*. Para chegar às pessoas (aos alunos), o conhecimento, o saber é manifestamente insuficiente, mas também não é necessariamente dependente de uma formação pedagógica: *"por exemplo, o Fernando não tem esse tipo de formação e às aulas dele ninguém chega atrasado e ninguém falta. A verdade é essa..."*. Por seu lado, o Rui insiste na programação prévia dos docentes, embora centre esta situação nas aulas das componentes mais práticas porque aquelas onde o trabalho do aluno tende a ser mais autónomo e, como tal, exigindo a interiorização de uma maior disciplina: *"Na parte prática também acho que é complicado, eles não estão a 100% vendo aquilo que nós fazemos, (...) sente-se que uma aula, uma duas aulas está bem programada, assim que essa programação terminou (...) não tem aquela preocupação de formular um quadro de aulas e como deve ser feito aquilo... Um que entrou agora, o Hugo, que também já saiu do curso superior, eu acho que ele está mais bem preparado para esse tipo de coisa, mais ao encontro das dificuldades por causa disso, por ser uma disciplina prática e ter esse rigor, essa coisa de montar e a gente já desacostumou dessa forma, na parte prática, completamente. São três anos aqui a..."*.

A distinção entre, por um lado, o reconhecimento profissional (no caso dos professores mais ligados à actividade teatral) ou cultural (no caso dos professores das disciplinas mais académicas e científicas) e, por outro lado, o reconhecimento enquanto pedagogo, é muito saliente nestes testemunhos. A Mariana, reportando-se às sessões de Interpretação com determinado docente – *"aula em que raramente faltam pessoas"*, em grande medida porque *"é estimulante tentar perceber processos, não é, ultrapassar coisas, quanto mais se trabalha mais se percebe as dificuldades que se tem e o que é que tem que ultrapassar"* - reconhece que *"ele pode ser um ótimo encenador, e eu sei que ele o é, e que tem o seu método e que não admite que o contestem e não sei quê, mas como professor é péssimo, não tem pedagogia nenhuma"*. Outros exemplos ainda têm a ver com o carácter repetitivo de algumas disciplinas – *"este é o 3º ano, e é o terceiro ano a fazer a mesma coisa. É uma hora para o aquecimento técnico... enquanto*

a Margarida chega aqui, em dez minutos faz o aquecimento, já está tudo a trabalhar. Tudo!”-, situação que a Luísa denuncia, acusando também algum desgaste acumulado nesta fase final da formação. E é o clima criado pelos professores que induz, aqui e ali comportamentos menos disciplinados por parte dos alunos: *“Não é um a ler um texto e os outros a pastar e a olhar para aquilo, a jogar cartas, quase... Nós só não jogamos porque a sala é pequena, senão tínhamos jogado de certeza...”*. O Manuel, por seu lado, distingue a relevância das disciplinas não em função da prestação dos professores, mas em função da sua relação com o Teatro: *“Eu acho que existem dois tipos de disciplinas aqui, que são disciplinas, para mim, disciplinas para as quais eu estou muito motivado e que têm a ver com o ensino do Teatro... tanto teóricas como práticas. E por exemplo, a Psicologia, apesar de ser considerada uma disciplina mais do ensino normal, entre aspas... adquiriu um sentido, para mim, muito importante a nível do Teatro, e também como pessoa, a nível pessoal”*. Por outro lado, acusa a “coerência” daquilo que é ensinado em determinadas disciplinas porque, conteudisticamente não parecem ter relação com a formação que se cursa: *“Depois existem disciplinas que para mim não fazem muito sentido, (...) por exemplo ter Inglês e Português, nesta altura não faz sentido nenhum. (...) não faz sentido estar a saber o que é que é uma metáfora, faz mais sentido perceber o que é que aquele autor quis dizer com aquele texto, o que é que... (...) depois a forma como se aborda as coisas também não faz muito sentido... compreendo que sejam necessárias...”*. Reforça-se neste testemunho o contraste entre o sentido das opções conteudísticas e a sua necessidade, que se admite embora não se perceba, o que explica aliás o pequeno investimento feito nestas opções e traduzido na avaliação: *(...) as minhas notas mais baixas são a Português...”*.

. Ao contexto institucional comete a responsabilidade última, até da (in)adequação da docência

A perspectiva crítica sobre o processo formativo articula frequentemente algumas das suas *deficiências* à visão que se constrói sobre esta actividade. Para a Maria, *“há coisas que poderiam ser diferentes – por exemplo, no Conservatório eles têm aulas de Movimento, Voz e Interpretação tudo junto. Aqui seccionou-se, (...) às vezes sinto que sendo junto me traria outras coisas que assim não traz, se segrega. (...) o Teatro para mim é fusão”*. Esta opção não decorre, no entanto, do trabalho dos professores – *“(...) acho que os professores da escola tiveram um trabalho fantástico”*- ainda que reconheça que, *“há professores que eu tenho que não venham com coisas,*

que não são competentes!”. Só que, num caso como no outro, a responsabilidade é “deles”, um plural indefinido que parece remeter para a estrutura, para a organização da escola: o trabalho fantástico, “(...) *claro que tem falhas, mas muitas não são da inteira responsabilidade deles*”(aqui, os professores); a incompetência, “*por exemplo, tem toda a lógica nós termos aquela disciplina, mas depois a maneira como nos é dada não nos serve para nada. (...) aí é responsabilidade deles porque eles é que metem cá os professores*”(aqui, a organização da escola). Mas, reconhece-se o esforço da estrutura (até porque este “eles” indefinido, é-o porque sobrepõe as mesmas pessoas em papéis directivos e docentes) – “*claro que não é a escola perfeita, porque até nem tem meios para isso*”- e admite-se que ela corresponda a uma opção formativa deliberada: “*mas acho que eles (...) tentam nos fazer conhecer, nem que seja ao de leve, várias realidades e... para depois nós podermos optar*”.

Em síntese, a perspectiva crítica com que a Maria inicia esta reflexão parece ser denunciada, no fim, pelo reconhecimento de uma opção formativa que é, ela própria e o modo como está pensada, que proporcionam aquela crítica. É isso igualmente que, tantas vezes nestes testemunhos evidencia esta relação directa entre o aluno e a instituição. A expressão final utilizada para caracterizar a escola traduz, aliás, esta grande proximidade: “*Por isso é que eu digo que esta escola é mesmo um bercinho!*”.

O “eles” indefinido a que fizemos referência anteriormente é repescado no testemunho do Rui, até para distinguir a visibilidade dos diferentes cursos: “*Um pouco pelos directores serem actores também, os directores da escola sempre privilegiam um pouco mais, querendo ou não, as pessoas mais carismáticas da escola (...) são actores, são do curso de Interpretação, então sempre puxam um bocado para o lado deles*”. A unidade dos alunos em torno da sua formação, para além da especificidade dos distintos cursos – “*eles (de Interpretação) recebem muito mais coisa emocionais, eles trabalham com sentimentos, né?*”- parece institucionalmente determinada, requerendo um esforço adicional nas formações que estão “atrás do palco”: “*O Nuno veio agora puxar um pouco mais pela parte técnica, que é um curso sensível também, (...) é uma pessoa que tem essa sobre a cor, filosofia da cor, maneira como discute esse tipo de coisas, tenta-nos unir cada vez mais para esse tipo de coisas*”.

Outro traço institucional, salientado pelo Manuel, teria a ver com a percepção de uma certa desorganização quase estatutária, o que contrasta, aliás, com a disciplina inerente a este tipo de actividade. Talvez se perceba melhor o contraste se se entender o seu discurso como reportado a um estatuto não estritamente escolar, mas da profissão

que os jovens estão a preparar: “(...) *o hábito que eu tenho agora de ir aos espectáculos sozinho é um bocado por isso, porque não ia sempre, porque nos outros há muito talvez, muito o logo se vê, faz parte um bocado desta atitude de ser alternativa, se calhar notar-se bem que as pessoas têm um bocado repulsa a organizar, a um comportamento racional, às vezes um bocado vulnerável, eu acho*”. No entanto, esta espécie de *vício profissional* é construído a partir do interior da escola: “(...) *cá na escola existe uma coisa... os professores faltam muito... existe uma vulgarização do acto de faltar, e isso depois passa um bocado também para o... em algumas pessoas para a relação pessoal e chegar atrasado, deixar as pessoas à espera*”. Parece reforçar-se a ideia, já salientada no ponto anterior, da formação de hábitos de trabalho como uma componente pedagógica importante no trabalho do professor, e de uma transposição desses hábitos para o exterior, para uma concepção da suficiência da formação quando restrita à escola: “(...) *se nós somos actores temos de ter a noção de qual é o panorama artístico do... do Porto, neste caso*”.

Um outro *traço* institucional de discutível legitimidade no processo formativo decorre de uma experiência de “projecto”, que resultou na apresentação do primeiro espectáculo da Companhia de Teatro que reside no mesmo espaço da escola, percebido pelos jovens como uma relação desigual entre estes e os actores profissionais, ou ainda, de uma relação de paridade (no palco) que, ao não ser em seguida transferida para o contexto formativo, foi geradora de muitas situações conflituais. Segundo a Luísa, “*aquele projecto foi visto como não um projecto mas como um espectáculo, e eu não concordo com isso. Tudo bem, é para apresentar ao público mas não deixa de ser um projecto. (...) E então eu comecei a ter imensos atritos*”. Para o Francisco, “*foi muito importante, só que, lá está, senti-me de certa forma usado porque nós deixamos de ter aulas, nós fomos sobrecarregados por ter testes e ter exames e ter ensaios à noite e ao sábado e ao domingo, tudo muito sobrecarregado... mas lá está, nós estávamos lá... mas não te sentias compensado*”. A Mariana, por seu lado, acentua o contraste de aspectos desta “experiência” de trabalho a um nível quase profissional com prioridades, regras do contexto formativo que podem aí gerar confusões para os alunos, particularmente os mais novos: “(...) *eles conseguiram isso connosco porque de certa forma conseguimos mediar essas coisas com os mais novos e os mais velhos (...) as pessoas podem entrar por processos bastante complicados e perderem-se, mesmo, durante bastante tempo aqui. (...) acho que de alguma forma tem de haver sempre uma regra que leve as pessoas a um*

*caminho, a um equilíbrio das coisas, (...) e depois porque começa a entrar em campos muito particulares e que eu acho que de alguma forma não é no sentido escolar". Retomando as questões da mediação, a que fizemos alusão no ponto anterior (TAP, 1996), o que diferenciaria o papel dos alunos mais velhos seria a capacidade de efectuar a distinção entre, por um lado, um trabalho *quase profissional* (cujo ambiente é o ambiente de um contexto de adultos, de maturidade profissional mas também de maturidade de vida) e, por outro lado, a não alteração da sua condição de alunos, aprendizes. Ao não conseguirem perceberem de um modo tão claro essas fronteiras, os alunos mais novos poderiam ser levados a construir percursos erráticos dentro do seu processo formativo, já não exclusivamente enquanto profissionais, mas sobretudo enquanto sujeitos. Assim se percebe que, se de uma forma geral, os jovens que se reportam a esta actividade realçam a oportunidade de estar a trabalhar em palco com actores profissionais, retrospectivamente relevam-se, no entanto, os aspectos negativos da alteração formal dos estatutos das pessoas nesta situação, a qual, depois de terminado o espectáculo, regressa à primeira forma. É neste contexto, aliás, que se inscreve o comentário do Francisco em torno dos actores, simultaneamente professores: "(...) eram professores para mim mas nunca vi aquela áurea ali à volta, (...) muitos dos meus colegas sentiam-nos quase como acima deles. Eu nunca fiz essa hierarquia... que é nítida, não é, eles são mais velhos, estão acima de ti, já têm muitos anos de Teatro, mas a nível dos valores, não!".*

Um conjunto de comentários dos jovens em torno das práticas docentes não deixam, no entanto, de acentuar a responsabilidade institucional pela positiva, isto é, naquilo que parece um esforço cometido à instituição de promover uma forte articulação entre as disciplinas e de valorizar o *processo*. Se os comentários relevam aqui a excelência docente, ela não deixa de ilustrar a dita responsabilidade institucional. Para o Rui, "(...) *electrotecnia já está mais ligada ao Teatro, quer dizer, o João ele tem uma dificuldade de viver as coisas, ele sempre foi aquele estudante de Física da Faculdade, super metódico, como estão as coisas, (...) agora é que ele está começando a sentir que é um pouco mais orgânico que físico, mesmo, do que matéria, que esse rigor todo que ele mantém, ele tem de entender também o nosso lado. Acho que ele começa a ser mais compreensível. A Área de Integração, (...) o Francisco, que é uma figura espectacular mesmo, e tem assim conhecimentos fabulosos, tem um humor muito característico dele, mas é uma coisa que consegue contaminar toda a gente, (...) ele tenta sempre buscar alguma coisa do Teatro, para interpretarmos, conseguir tirar a ideia, é interessante"*.

A excelência docente resvala, de seguida, para a excelência da escola: “*Acho que sim, acho que a escola está no bom caminho. Apesar de ser adolescente, amadurece*”. A Luísa, por seu lado, realça a eficácia do esforço interdisciplinar: “*Eu acho que existe! Não a todos os níveis, mas existe. (...) por exemplo, em História do Teatro, acompanha muito, nós antes de fazermos Gil Vicente falámos de Gil Vicente em História do Teatro, já nos conquistou nisso... (...) eu não tenho Português, mas sei que a Português eles também fazem esse trabalho...*”. A Maria acentua, mais uma vez, a excelência dos docentes como forma de minimizar as diferenças entre teóricas e práticas: “*(...) também estou a aprender a adorar História da Arte, por causa das matérias e porque são coisas que me interessam e a maneira como se dão as aulas, (...) a professora vai muito pelas curiosidades. Claro que dá o básico, mas ela sabe que (...) o engraçado é perceber conceitos. (...) então eu gosto imenso de teóricas e de práticas, não consigo assim..., claro que normalmente me sinto mais motivada para as práticas, mas um trabalho do Armandino, um trabalho da Ana, para mim têm exactamente o mesmo valor...*”. A Mariana, embora acentue de novo a *marca* docente na distinção entre disciplinas, reforça sobretudo a organização dos projectos como devendo ser extensível a todo o tempo da formação: “*(...) História de Arte ou História do Teatro – para mim perder uma aula de História do Teatro é uma grande perda. Mas acho que é muito pela pessoa que nos dá a aula, por ser o Armandino, por ser... acho que é muito por aí, e ganhamos imenso. Mas isto é uma escola profissional. Acabava por ser mais enriquecedor termos 6 meses um projecto e 6 meses outro projecto, trabalharmos para isso*”. Esta observação parece associar-se a uma outra, que reforçaria a ideia das disciplinas enquanto *estudo* e dos projectos enquanto *trabalho* : “*(...) Uma pessoa chega a uma altura que desiste de estudar, porque é mesmo pá! Eu não consigo! Há mesmo tanta coisa para fazer que eu não consigo*”. Aquilo de que se desiste acaba por ditar, no fundo, também aquilo de que menos se parece gostar ou, em todo o caso, da forma mais escolar como o *estudo* se encontra organizado.

.Ao aluno comete uma entrega total, também determinante do sucesso da aprendizagem

Os jovens percepcionam-se como parte integrante do processo de aprendizagem, colocando-se em cheque quando tal o justifica, isto é, serem capazes (ou não) de responder aos desafios que a situação de formação lhes coloca, reflectindo em torno dos recursos (pessoais) a que fazem apelo para lhes dar resposta. O que os alunos parecem

evidenciar é algo próximo da exploração dos seus limites, ou daquilo que é a percepção que construíram a esse respeito; a sua disponibilidade não se reporta assim, estritamente a uma vontade que determinou a escolha por esta formação, reporta-se igualmente ao significado do permanente desafio sobre si próprio, que só é consequente se se arquear numa exploração sempre mais aprofundada daquilo que se é capaz, que se encontra para além da estrita exigência determinada por terceiros (aqui, os formadores encenadores/técnicos). Se, por paralelismo a outras situações formativas, o papel do formador é essencial, o passo adiante da formação do actor, da actriz é que, no próprio processo de interpretação do papel, da personagem a interpretar, o protagonismo do formando, do aluno passa por uma construção de significado que tem de ser interiorizada, que é pessoal porque contém a própria pessoa que a interpreta: «(e)m cena, não corram por correr, nem sofram por sofrer. Não atuem de *modo vago*, pela acção simplesmente, atuem sempre com um objetivo» (STANISLAVSKI, 2006: 69). Se está sempre presente uma aprendizagem técnica, de técnicas de *gestão* do papel, a formação do actor, da actriz requer mais, requer outra coisa: «(o) nosso objetivo é não somente criar a vida de um espírito humano, mas, também, *exprimi-la de forma artística e bela*. O ator tem obrigação de viver interiormente o papel e depois dar à sua experiência uma encarnação exterior» (id: 44).

A Mariana enfatiza a exigência desta formação a partir do contraste do mundo lá de fora com aquele em que vive diariamente, na escola: “(...) *todos os dias uma pessoa vem para aqui e tem que estar completamente disponível a qualquer tipo de proposta que apareça. Pode-se chegar aqui às nove da manhã e de repente, olha, atira-te para o chão e começa a chorar, seja o que for, e uma pessoa tem que fazer, tem que quebrar medos, tem que quebrar barreiras suas, (...) é por isso que o relacionamento com o mundo se torna um bocado diferente, sem dúvida nenhuma, porque há um quebrar de preconceitos, ...*”. Este contraste de mundos acentua ainda o significado que a escola vai adquirindo – “*comecei a ter um confronto deste mundo aqui de dentro com o mundo lá de fora, que é completamente diferente. (...) aqui torna-se, portanto, a nossa casa... porque torna-se mesmo uma casa, eu passei aqui dias e dias e algumas noites, sempre a trabalhar*”- e não deixa de figurar o processo vivido pelo sujeito nesta formação, em que a escola/casa e o mundo lá fora representam, o sujeito interior (que se descobre) e a sua exterioridade: “*É diferente, eu não sei, é um despojamento, não sei se será essa a palavra, mas parece que se torna tudo tão natural que às vezes a confrontação com o mundo lá de fora, com as pessoas lá de fora, o que para nós é tão... é até tão*

inocentemente normal, para as pessoas não é, e uma pessoa inicialmente não percebe e depois começa a perceber que afinal são essas distâncias que existem, e a conseguir trabalhar no sentido de equilibrar essas... essas... esses dois momentos paralelos". Momentos paralelos em que o sentido do equilíbrio é o sentido da percepção da sua simultaneidade, mas momentos paralelos igualmente naquilo que eles encerram de intocável (embora não incommunicável), denunciando especificidades de uma aprendizagem, como já fizéramos alusão no sub-capítulo anterior, em que é o sujeito o próprio objecto dessa aprendizagem, na qual a percepção dos seus (diferentes) papéis é, por força, intrínseca ao próprio processo de aprendizagem. Nesta formação, de algum modo, aprender é aprender-se.

É esta noção do aprender aprendendo-se que sugere a percepção da *acção mediada* como algo que transcende a noção de *acção comunicativa* proposta por HABERMAS, entendida como «a interacção de pelo menos dois sujeitos capazes de fala e de acção, os quais estabelecem relações interpessoais (seja por meios verbais ou extraverbais). Os actores visam alcançar a compreensão da situação da acção e dos seus planos de acção, com o objectivo de coordenar as suas acções por meio de acordo. O conceito central de *interpretação* refere-se em primeira instância à negociação de definições da situação que admitam consenso» (cit in WERTSCH, 1991:28). Com efeito, se o acto de comunicar pressupõe mais do que um locutor e se a *voz*, enquanto recurso da comunicação, «não compreende aqui meramente o simples sinal auditivo, (...) antes contextualiza o fenómeno mais geral da “personalidade falante, da consciência falante”» (id: 30), a comunicação não deixa, por isso, de evidenciar uma *dialogicidade de vozes* intrínseca a cada sujeito interlocutor; a dos processos sociais comunicativos e a dos processos psicológicos individuais. Socorrendo-se dos trabalhos de G. H. MEAD e de VYGOTSKI, WERTSCH hierarquizará estes dois processos, sendo que, «a dimensão social da consciência é primária no tempo e nos acontecimentos. A dimensão individual da consciência é derivativa e secundária» (ibid). A acção mediada, embora suscitada pela acção comunicativa, acentua assim a mediação cognitiva que o indivíduo estabelece entre estas duas dimensões, mediação aqui suscitada pelas particularidades desta formação: o *agir dramático* de GOFFMAN (2003) não se confunde aqui com a acção profissional do trabalho dramático¹¹³.

¹¹³ - Retomaremos esta questão no ponto que contrasta representações sociais e representações profissionais.

Tal como a Mariana, também o Luís se refere aos *medos* que estão presentes no processo formativo, mas o Luís, previsivelmente por ser mais novo, associa a superação deste obstáculo ao suporte do formador: “(...) o Fernando não, é uma pessoa mais... correcta, tem um método diferente, tem um método de organizar o tempo, tem um método... é muito mais pedagógico! E então não é uma pessoa que assusta tanto, os nervos ao nível da educação que é o que traz mais ao de cima, as nossas incapacidades no palco... (...) mas com ele não há, está lá tudo na mesma, os medos, tudo, mas não é uma coisa que... o medo não ultrapassa a vontade de ir fazer e conseguir fazer e conseguir fazer melhor, ao contrário do que acontecia nas outras aulas... Então, ele agrada-me muito isso nele”. O suporte do desafio aqui – ir fazer, conseguir fazer e conseguir fazer melhor – é graduado em função do interlocutor que nos forma, espelhando explicitamente a importância do processo formativo por parte daquele que é objecto da formação, desde logo para o ajudar a ultrapassar os seus próprios medos. Os medos vêm ainda ao de cima no testemunho da Luísa. Não se trata propriamente de uma das alunas mais novas, mas de expectativas que se constróem em torno do *tempo em palco* atribuído e do que isto poderá significar. A Luísa, por ser a aluna mais velha, foi nutrindo ao longo do seu processo formativo uma relação algo tácita com os papéis que lhe eram atribuídos, ora de mãe, ora de avó, aquilo que pareceria mais corresponder ao seu estatuto etário dentro da própria turma, de maneira que, o sentimento de negação das suas capacidades vivia sempre no interior desta lógica: “Mãe outra vez, claro! (...) a minha personagem tinha... eu tinha um minuto de cena e isso fez-me pensar porque é que ele me deu esta personagem, será que não acredita no meu trabalho, quer dizer, estou no último ano e ele está-me a cortar as pernas, medos, tudo!”. O projecto acaba por correr bem – “foi um projecto muito tranquilo, muito organizado, com muito método, não tivemos que fazer horas extras, a gente vinha, fazia, ninguém discutia” – a avaliação também, mas neste caso era a ideia de um estigma – a atribuição sempre do mesmo tipo de papéis - que deixava a Luísa intranquila e a levava a pensar numa certa injustiça que lhe era feita. Por outro lado, o *tempo* de actuação que à sua personagem era destinado parecia a própria personificação dessa injustiça, quando o efeito (intencional) poderia ser mesmo o contrário: STANISLAVSKI acentua esta distinção quando se refere à preocupação, tantas vezes privilegiada pelo actor, de estruturar o seu desempenho em função do público: «(o) que quer que aconteça no palco, deve ser com um propósito determinado. Mesmo ficar sentado deve ter um propósito, um propósito

específico e não apenas o propósito geral de ficar visível para o público. Temos de ganhar nosso direito de estar ali sentados. E isso não é fácil» (id: 65).

O Manuel, mais introspectivo nas suas reflexões, constata as suas limitações a partir de um comentário do formador/encenador, mas também da sua herança passada na actividade do Teatro: “(...) *o Fernando disse que eu tinha resolvido a cena, mas que era uma cena com potencial e que eu não tinha experimentado o seu potencial, (...) era isso, eu estava a resolver as cenas, não a criar sobre elas, a dar coisas, a fazer trabalho sobre, estava habituado a criar ou a cenas que fossem criadas e que tivesse de me limitar a escutar, e ali não, é preciso passar a construí-las, a me libertar...*”. Aquilo que o Manuel aqui denuncia é aquilo que STANISLAVSKI designa pela *escola da representação*, na qual «a forma interessa mais do que o conteúdo. Atua mais sobre o nosso sentido visual e auditivo do que sobre nossa alma e tem, por isso, mais possibilidade de nos encantar do que de nos comover. (...) Seu efeito é intenso mas não duradouro» (id: 51). Mas a reacção do Manuel (reacção também centrada na posição do encenador sobre o seu desempenho) é uma reacção arqueada na construção, por oposição à mera representação: “(...) *Então, o que é que há a construir sobre isso, sentir as coisas, sinto que foi um despertar, que foi um primeiro passo para a forma como eu vejo agora as cenas e o Teatro em geral. E foi muito isso, fazer com pouco, muito. (...)*”. E liberta o protagonista das suas *grilhetas* do passado, (re)interpretando aquilo que era o problema do tempo, do papel atribuído levantado pela Luísa: “(...) *quebrei com essa ideia de um dom especial, e também com esse confronto que eu tive que fazer com ter pouco para fazer e ter que fazer muito, de enriquecer as coisas*”.

As reflexões em torno dos medos na formação, das limitações de si próprio na resposta às solicitações, têm uma outra expressão, aparentemente estimulada no processo formativo, que é o de assumir o *erro*, a possibilidade de errar não como uma fatalidade, mas como algo que é (quase) necessário experimentar. A percepção dos jovens não é, no entanto, consensual relativamente a esta questão ou, melhor dizendo, ao princípio e à prática do erro enquanto etapa do processo formativo. Para o Francisco, a escola é muito absorvente, mas e por causa disso, deixa pouco tempo (e desvaloriza?) o trabalho pessoal, o que se traduz numa certa passividade: “(...) *acho que há um trabalho muito mais sensorial, tanto a nível sensorial como a nível técnico, coisas que mais... conhecimentos mais profundos, porque eu acho tudo muito superficial. (...) é importante porque tu tens ali um tempo para tu pegares numa frase a fazeres aquilo que tu queres. E isso a Escola não dá esse espaço. (...) acho que o espaço, numa escola*

de Teatro faz confusão não haver. (...) numa escola de Teatro faz-me confusão isso, a passividade das pessoas, faz-me mesmo, não é? E lá penso... porque de facto somos pessoas passivas. E porquê? Claro, já não têm tempo para si, a escola absorve muito e já não têm tempo para trabalhar essa lado artístico pessoal". É esta equação da mobilização que a escola fará do tempo dos sujeitos e da perda de espaço do trabalho pessoal que parece esvaziar de sentido essa aparente relevância do erro no processo formativo: "é a questão dos erros, vocês têm que errar, não têm que ter medo de errar. Mas não acho, não há esse espaço de errar". O Francisco parece acentuar o quanto o erro é importante no processo formativo se estiver adstrito ao trabalho individual, mas o quanto isso parece negado por uma excessiva determinação institucional, a qual culmina numa atitude passiva por parte dos alunos; o erro seria válido na determinação institucional, mas inaceitável se condicionado à determinação individual e, daí, a passividade dos jovens objecto de formação: "(n)ós somos uma escola de Teatro, não é, devia acontecer tanta coisa e as pessoas deviam... eu olho para os meus pais e vejo pessoas muito passivas..."

Completamente diversa é a percepção que tem a Maria relativamente ao erro, distinguindo a sua relevância no plano formativo e no plano, embora formativo, que mais se aproxima da situação profissional, isto é, nas situações de "projecto", nas situações de exposição pública, "(...) os erros são públicos". Na situação de formação mais clássica, o erro é considerado positivo, inerente até ao processo de formação: "(...) nós para aprendermos, se tivermos que dizer coisas ridículas, qual é o mal? (...) É preferível dizer coisas ridículas e depois sairmos de lá esclarecidos, do que ficarmos com as coisinhas ridículas e nunca mais na vida aprendermos, não é, determinada coisa". Mas esta interpretação do erro assenta, ainda assim, numa estrutura securizante, a turma, o grupo de pessoas que construíram entre si uma grande familiaridade ao longo deste percurso de aprendizagem - "(...) já fizemos tantos disparates uns à frente dos outros..." - o que já não se verifica quando o erro é objecto de exposição pública; aí, ele é temido, ele tem mesmo uma percepção negativa: "(...) aqui quando tu erras, acho que há principalmente o medo de falhar nos trabalhos práticos. (...) os projectos têm tanto de bom como de mau, porque são momentos de uma tensão e de um medo e de uma angústia, às vezes..., por exemplo, este, para mim foi sossegado, (...) o meu processo criativo não foi de sofrimento, não foi". Mas a percepção negativa é muito construída a partir de uma percepção que a futura actriz constrói em torno do papel do público, mas ainda, em torno de uma ideia de competição que constrói, ela própria, estes receios, esta

relação com o erro: “(...) *mas há o medo... porque depois também ouvem-se coisas mazinhas, (...) pegam-se em pormenores muito cruéis, às vezes até, e é tudo completamente exposto. Tu estás a fazer mal e estás a fazer mal em frente a 150 pessoas... e toda a gente vai falar que tu fizeste mal*”. A Maria reconhece esta tensão como podendo ser parcialmente uma construção sua, mas explica-a, por contraste com o clima que se vive em situação de formação, a partir de um clima de forte competição, visível sobretudo nestas situações de exposição pública: “(...) *se calhar é um bocado paranóia minha, mas às vezes sinto que muita gente vai para lá à procura do erro, já! Porque também há muitas lutas de egos, e de... (...) competição, completamente...*”.

O modo de entrega do jovem à sua formação é distinta consoante o curso efectuado. Para o Rui, esta situação é claramente visível entre os alunos de Técnica e Plástica e os de Interpretação, e isso deve-se a “*eles consegu(irem) se concentrar mais, pela convivência, pelo conhecimento individual de cada um, mais dentro de um grupo, mais do que a parte técnica e plástica, que a gente tem também essa coisa de trabalharmos juntos, mas é quase sempre em projectos*”. O Rui equaciona esta ideia de coesão do grupo como um aspecto importante na formação, e esse aspecto, mais do que das pessoas individualmente consideradas, depende da natureza da própria formação, acentuando mais um trabalho individual no caso dos técnicos e dos plásticos – “*as aulas teóricas, estamos a conversar com o professor, cada um tirando os seus apontamentos, muito pessoais*”- e um trabalho mais comprometido interpares, no caso dos actores/actrizes – “*eles não, sempre em conjunto a se toparem, a se conhecerem no íntimo, o que é que dói, o que é que não dói, eu acho (...)*”. É esta em alguma medida a génese da rivalidade entre cursos, a qual parece igualmente importante na definição dos caracteres: “*(a) relação do técnico já não é assim; ou a pessoa tem aquilo nela, e desfruta com outras coisas, porque gosta de poesia e vai discutir esse tipo de coisa - o actor de teatro tenta ver mesmo o sentido que ele engloba – nos nossos casos não. As pessoas que vão para técnicas (...) não têm esse lado mais apontado, não procuram trabalhar, acham que não faz muito sentido trabalhar esse ponto, sabe, do emocional, do sensível. São mesmo mais frios, assim, por isso acho que são mais abertos, mais espontâneos*”. Mas o Rui acentua as transformações, particularmente ao longo do século passado, no papel do técnico, para identificar um novo papel que lhe comete – “*essa nova arte, que é o novo circo, que deve englobar tudo; você um técnico em palco fazendo mistura de som, o pegando um projector e mexendo com aquilo, fazendo acrobacias com aquilo, deixa de ser só o técnico e passa a ser o artista*” – e para

reforçar, independentemente dos percursos formativos, a interdependência no plano profissional destes diferentes intervenientes: “(...) *veio-nos dar essa mistura assim baralhada das coisas, e é importante que a técnica dominava também para criar isso, né? Que só um actor, só actor ele não vai conseguir chegar a lado nenhum*”.

Uma última dimensão, respeitante ao empenhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem, prende-se com o reconhecimento, no actual processo de formação, da experiência anterior que os mesmos detêm, embora a percepção dos alunos não seja necessariamente coincidente. O Francisco entende que, “*como eu já tinha alguma prática antes de vir para cá, muito... na forma de conduzir projectos, em tudo, há muito esta... não é negligência, mas é... não se preocupam tanto comigo como aluno*”, isto é, aquilo que se poderia afigurar gratificante, não deixa de traduzir algum desleixo por parte dos professores, o qual acaba por se reflectir na formação dos jovens – “*há muitas lacunas no meu trabalho que eu não consegui colmatar*”. Esse (re)conhecimento da experiência anteriormente detida acaba, aparentemente, por não ser potenciado, situação que não é, no entanto, coincidente com a impressão do Luís, para quem determinado trabalho mais não foi do que “*pôr em prática coisas que eu já sabia de trás, não que aprendi na disciplina*”, o que o faz acreditar que, “*às vezes sinto na escola um bocado isso, (...) somos muito mais valorizados, às vezes, pelo que trazemos de trás, mas isso, não acho que isso seja por mal*”.

.Ao professor comete, implicitamente, uma disponibilidade total, um papel quase tutorial

As distintas percepções dos alunos relativamente ao reconhecimento das suas prestações parece muito associado à ideia de uma certa *maturidade*, isto é, são aqueles alunos mais jovens ou que evidenciam alguma maior insegurança, conflitualidade com a escola, que mais tendem a privilegiar a valorização de aspectos identitários. É uma maturidade pessoal mas também profissional que aqui nos parece estar presente, e nesse aspecto, questões comprometidas com a relação com professores afiguram-se muito importantes, na medida em que, em primeira mão passa por esses a aferição dessa mesma maturidade. Não se trata ainda da questão formal da avaliação, mas em algum sentido, da assunção e da libertação dessa maturidade, proporcionada pela relação educativa. São novamente os testemunhos do Manuel e do Luís, dois dos alunos mais novos, que evidenciam a relevância desta relação, exemplificando curiosamente a partir

de uma situação do “projecto” que não se afigurava, à partida, como das mais representativas; o projecto de Movimento. Para o Manuel, “*«Movimento é um projecto um bocado fora do percurso. Primeiro, é um projecto muito diferente, é um projecto muito mais de movimento, (...) a Ana deu-me para fazer uma música que eu tinha de coreografar com gestos, e dessa forma... era uma passagem coreografada... eu fiquei furioso de início, isto não pode ser!. Mas por outro lado o projecto acabou por adquirir uma dimensão muito grande»*. O “projecto” afigurou-se importante porque ajudou a estruturar a maturação do profissional – “*(...) foi mais uma óptica de conteúdo, cada vez mais eu acredito no conteúdo, que era uma coisa que eu... não era interessante na Escola2*”- mas também porque ajudou a estruturar a maturação pessoal – “*se calhar a solução para as pessoas conseguirem fazer bem passa por conseguir acreditar nelas*”. O Luís acentua as potencialidades que este “projecto” permitiu revelar – “*(...) era uma coisa muito nova para mim porque começava a descobrir potencialidades corporais*”- e, pese embora ser uma abordagem que não o interessava muito, a sua relevância deveu-se inegavelmente ao modo como o processo foi conduzido pela professora: “*(...) fiquei muito impressionado, quer dizer, eu não quero fazer este género de Teatro, neste momento adorei ter feito, acho tudo muito interessante, só que eu não quero fazer isto. (...) Como é que o processo de que eu mais gosto é o de Movimento? É que não era por gostar mais de Movimento porque, de facto não é,... mas porque a Ana foi uma pessoa completamente correcta (...) fez tudo o que tinha a fazer, fez-nos cumprir as datas, fez-nos chegar ao ponto em que ela queria, como qualquer professor num projecto normal (...)*”. A ideia de um processo, das legítimas expectativas da prestação de um professor num projecto normal, e ainda do sucesso conseguido numa abordagem teatral que não se privilegia parecem ter concorrido para a percepção de uma maturação, que é profissional mas também pessoal: “*E adorei! (...) mudou a minha visão do Teatro, da construção dos personagens, sei lá... as pessoas começaram a olhar para mim de outra forma completamente do que no 1º ano acontecia, porque era uma maturidade que eu tinha conquistado (...)*”. Como noutros testemunhos seus, o Luís não deixará de reforçar, no entanto, a dimensão mais pessoal desta maturidade, ao (re)afirmar que, “*a única coisa que eu tenho orgulho, de facto, foi que tudo o que eu fiz foi sozinho, tudo!*”.

O testemunho da Luísa configura muito mais explicitamente preocupações com a capacidade de vir a conseguir um desempenho profissional na área em que fez formação –a aquisição de uma maturidade profissional – o qual, se se sustenta na necessária aquisição de uma auto-confiança nos seus desempenhos, não deixa de estar

atento às opiniões comprometidas dos professores, de um modo geral. É na sequência de uma prelecção do professor de Interpretação relativamente às prestações dos alunos e à possibilidade de, de estudantes de Teatro passarem a actores, que a Luísa reage assumindo os seus receios: “(...) *ouvir que realmente tenho – e se ele disse, eu acredito que seja assim - ... que tenho condições e que eu própria as estou a desperdiçar todas e que não chego lá, aquilo para mim foi doloroso, foi mesmo. (...) Claro, eu gostei muito, tudo bem, mas é isso, aumentou ainda os medos, a insegurança*”. A credibilidade dos pareceres dos professores não está estritamente associada a uma disciplina, mas a uma relação mais transversal que aqueles estabelecem com os alunos no contexto escolar, isto é, embora de difícil interiorização, a franqueza destes pareceres é necessária à formação das pessoas, mas também dos futuros actores/atrizes: “*E os próprios professores que me conhecem – depois aqui eu acho que há isso, como a escola é pequena, eles conhecem-nos, nós não somos um número, eles sabem quem é a Luísa - ... ainda uma vez eu estive a falar com a Ariana, que foi nossa professora e ela disse-me: eu acho que estás a acumular medos e que te estás a deixar levar por eles. E isso para mim também é importante, ouvir um professor que vem ver os projectos, que é minha professora de Dramaturgia mas é teórica, não tem nada a ver com a prática e... pronto, é mau porque... mas é bom e isso, e pronto*”.

Como noutras passagens, também aqui se sobrepõem a excelência dos professores com a responsabilidade definitiva da escola na sua identificação. É ainda a Luísa que refere, a propósito do *workshop* “Clown” que, “*é isto que eu gosto nesta escola. É que apesar de toda a gente se queixar, (porque toda a gente se queixa), mas eu acho que nos dá um leque – pronto, tudo bem, não é perfeito, não é, mas nada é, e aqui, pelo menos, muito ou pouco, para mim é muito que eu não tinha nada – dão-nos um... abrem-nos novas portas, nós temos de apanhar isto... oh! pá, só damos um bocadinho mas ficas a saber que existe, experimentas um bocadinho... e esse foi um dos projectos que eu achei... belo... em todos os sentidos*”. O Rui, por seu lado, contrastando o real e o ideal da escola, reconhece o esforço efectuado pela instituição no sentido de os aproximar: “*O principal é crescer junto com a gente, não é? Acho que eles estão conseguindo desenvolver um modelo ideal a partir da experimentação também. Eles (não sei, creio que são 15 anos de escola) são adolescentes ainda, também. (...) estão aprendendo muito e está dando passos: todos os segundos anos, as pessoas reivindicam coisas, está mal, isto está mal, e eles aceitam isso de boa vontade, também por querer acertar, fazer o melhor. E vejo isso na parte técnica, com o Nuno,*

que é uma pessoa super aberta a opiniões, e ele está tentando realmente construir uma escola... perfeita, tentando fazer uma coisa perfeita. (...) Acho que agora eles estão começando a balancear isso, a conseguir um ideal”.

. A relevância da avaliação, fortemente interiorizada, manifesta-se pela sua ausência explícita nos discursos

A disposição relativamente livre do espaço/tempo destas entrevistas pretendia, justamente, *entrevier* no testemunho dos jovens aquilo que, na construção discursiva ia sendo privilegiado e se afigurava, nesta visão retrospectiva dos seus percursos, mais determinante para si ao longo desses mesmos percursos. Se para estes jovens, e particularmente para os do curso de Interpretação, aqui quase omnipresentes, o factor avaliação parece permanentemente presente, a explicitação deste factor como determinante nos seus percursos anuncia-se, curiosamente, pela sua quase ausência, ou seja, embora importante, a avaliação enquanto determinada por uma quantificação não parece ser, efectivamente, o modo mais relevante de a apropriar. São novamente o Luís e o Manuel que a ela se referem enquanto contraponto de uma prestação profissional (porque a ela apenas se referem por relação com os “projectos”), ou porque confirmam a excelência dessa prestação – caso do Manuel – ou porque confirmam a percepção induzida por terceiros dessa prestação – caso do Luís. O Manuel acentua a primeira vez que, num projecto, sentiu ter tido um voto de confiança: *“(...) no projecto eu tive um voto de confiança e uma personagem importante, era a personagem mais importante na peça e... no meu percurso eu tive sempre muita atenção para aplicar tudo o que eu tinha aprendido, um bocado uma técnica de fazer com pouco, muito, aqui na Escola. (...) tal como tentava multiplicar uma cena pequena, tentava também multiplicar uma cena grande, e não me deixar pela grandeza da própria cena. (...) tive este papel e depois tive avaliações e... eu não sei porque é que tive este papel, mas é bom, é bom... e mas foi muito isto, porque estás sempre a querer ter bons resultados e a querer ser... imensa gente foi ter comigo nessa peça e parabéns!, eu acho que gostaram e isso é bom...”*. O quadro de gratificação aparece aqui atribuído pela oportunidade, pela ideia de *voto de confiança*, enquanto que, no caso do Luís, ele decorre de um estímulo de profissionais da área, aparentemente corroborada pela avaliação efectuada: *“(...) foi um projecto em que tive dificuldades mesmo, tive dificuldades porque inconscientemente eu já tinha a coisa da forma e a coisa do sair e partiu para a forma e não da forma para o conteúdo. (...) e os actores vieram ver a Rapsódia, o projecto dos alunos. Depois eu saí,*

de facto eu saí completamente... não interessa se vão dizer bem, se vão dizer mal, se vão falar comigo se não vem, (...) e vieram uns actores ter comigo, porque não sei quê, porque achamos que tu não sei quê, não sei que mais, mas muito críticos, mas de facto muito positivos. E eu claro que fiquei entusiasmado, porque ouvir aquilo de pessoas que eu considerava que eram profissionais. E pronto, e depois, cheguei às notas e vi tanto e pronto!''. A avaliação parece evidenciar-se porque corrobora, no plano formativo, aquilo que havia já sido expresso por profissionais: *“Foi assim... não, os momentos de avaliação são momentos marcantes, estamos a falar de momentos marcantes.”*.

A posição do Rui parece mais abrangente já que, ao não se reportar exclusivamente às situações de “projecto”, equaciona o processo de avaliação como aquilo que deveria ser uma *praxis* que traduzisse o próprio contexto relacional que se constrói numa escola artística e que, realçando a figura de tutoria que cometeria ao professor, realçasse mais o percurso/progresso do aluno e menos o *estilo* do professor. O Rui dá dois exemplos extremos – um pela positiva e um pela negativa – embora fique claro que é também este leque de estilos distintos que permite ao aluno produzir uma reflexão crítica mais esclarecida: *“(...) o Armandino, por exemplo, sabe justamente aquilo que quer da matéria que ele está a dar, (...) é impressionante que ele trata aquela pessoa pelo nome, pelas características dela, faz a correcção do teste a partir do desenvolvimento daquela pessoa específica, tanto é que é a primeira pessoa com quem a gente conversa na escola, a entrevista é com ele. Ele já sente como é, por fora e por dentro, um bocado dos traumas, acho que ele consegue captar essas coisas dos alunos. (...) Com relação a História de Arte, (...) sempre gostei de conversar com a Liana, é uma pessoa fabulosa, só que o método de avaliação dela é que eu nunca consegui entender: se a gente copia exactamente aquilo que está nas folhas que ela nos deu ou nos livros que ela mandou consultar, dá errado, se você coloca só uma opinião sua, também dá errado, (...) e se você mistura isso tudo, ela não consegue ou logo, não conseguimos, a partir do que ela nos ensina, articular exactamente da forma como ela quer que seja articulado”*. Ou seja, um modelo a partir de uma planificação estruturada pelo professor, nunca poderia resultar se não se aferisse às pessoas individuais que estão por detrás de cada aluno: *“(...) E nunca chegou a sentar e avaliar connosco como deveria ser feito, como é o caso do Armandino que faz esse tipo de coisa”*. A excepção, poder-se-ia dizer, representa para o Rui aquilo que deveria ser a regra; ao reportar-se a disciplinas mais tradicionais da formação – no caso, disciplinas da componente

científica – o Rui acentua aspectos relacionais do trabalho pedagógico que não se reportam estritamente a componentes mais próximas da profissionalidade, mas que deveriam ser evidenciadas no próprio processo de apropriação do saber. Quando, no início do sub-capítulo anterior, nos referimos a um “saber a construir” no âmbito do trabalho escolar, denunciámos aquilo que o Rui aqui enfatiza, isto é, uma apropriação do saber que é um processo de construção que tem, efectivamente, que se reportar ao ritmo específico de cada aluno. Segundo CHARLOT (2002: 84), «uma relação ao saber é algo que se constrói», e esta construção, por seu lado, deve acentuar uma dimensão identitária: «aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que ele tem de si mesmo e àquela que ele quer transmitir aos outros» (id: 84,85). E é porque esta construção acentua uma dimensão identitária que ela deve mobilizar a “interioridade” do sujeito em formação, algo que a formação nem sempre revela. É ainda CHARLOT que o enfatiza, ao distinguir os conceitos de *mobilização* e de *motivação*: «a mobilização implica que uma pessoa *se* mobilize (do «interior»), enquanto que a motivação coloca a tónica sobre o facto de que se é motivado por alguém ou por alguma coisa (do «exterior»))» (id: 62). Esta distinção parece bem evidenciada no testemunho do Rui.

4.6. Agir dramático social e agir dramático profissional: o “Eu” nas diversas facetas do quotidiano

Quisemos intencionalmente explorar a essência do *agir dramático* enquanto estratégia comunicacional na experiência quotidiana dos sujeitos (GOFFMAN, 2003; HABERMAS, 1987), justamente porque, perante formandos cuja profissionalidade se sustenta não no pretexto mas na génese da representação, este modo ou estratégia de construção da interacção poderia, assim se admitia, ser construído de modo diverso. Dito de outro modo, admitia-se poder problematizar a essência do agir dramático enquanto estratégia de interacção de um modo distinto porque, enquadrando em simultâneo o sujeito que o acciona, bem como o sujeito que é, conscientemente objecto dessa acção: é porque, profissionalmente o sujeito percebe o jogo dos papéis que interpreta, que deixa de os interpretar de um modo espontâneo? Ou, justamente porque a percepção dessa interpretação é um acto consciente, é um exercício profissional, que a procura da distinção do plano profissional do plano da sua vida pessoal se torna mais

exigente? Em última análise, a interpretação das interações a partir do jogo, do acto dramático, é ela instrumento explicativo das vivências quotidianas, mesmo destes jovens que cursam uma formação de dramaturgia?

Este desafio foi intencionalmente formulado de um modo formal perante estes jovens, já que se pretendia que a(s) sua(s) reflexão(ões) se posicionasse(m), não numa interpretação que consubstanciasse estritamente a sua dimensão pessoal, mas que envolvesse a sua dimensão profissional, até como modo de esclarecer aquilo que é(são) a(s) sua(s) percepção(ões) quanto à especificidade da sua formação.

A sobreposição de um plano de formação/profissionalidade e de um plano pessoal de vida parece inegável nas experiências que estes jovens testemunham. Segundo o Luís, “*(m)esmo em termos de vida pessoal (...) por ser Teatro, é uma coisa que trabalha muito o Eu, porque nesta escola se trabalha muito o Eu*”. Se tal se deve a ser uma formação em Teatro, tal não deixa de espelhar uma dinâmica pedagógica e formativa específica desta escola. Quando projecta o futuro próximo, o Luís admite evitar o Conservatório porque “*é uma coisa muito semelhante a esta (a escola), se calhar mais pesada e mais profissional e mais...*”, porque reproduz uma intensidade já vivida ao longo destes três anos – “*foi muito bom, muito intenso, muito revolucionário, em termos de existência... eu nunca vou poder esquecer*” –, a qual, embora reconhecidamente positiva, mobiliza não apenas o formando/profissional, mas a própria pessoa: “*não é isso que eu preciso agora, porque eu preciso agora é de me libertar... completamente, de fuga, preciso de fuga*”.

O testemunho do Manuel evidencia ainda esta dificuldade de separar o contexto de formação do contexto de vida pessoal, embora explicita esta influência a partir de uma visão mais comprometida com a profissionalização, isto é, identificando características do trabalho dramático que tendem a ser transferidas para o campo da vida pessoal. Este quadro de implicação parece bem ilustrado pelas palavras de SIMMEL (2001:81) quando afirma que, «o comediante representa para o espectador unicamente a partir de si próprio, o conteúdo que ele apresenta não extrai o seu aspecto exterior de um livro, da consciência ou da criatividade de um outro, mas directamente da sua alma, é *ele próprio* que se apresenta, a acção e a paixão que vemos nele são as da sua pessoa, que se desdobra deste modo em aparência como na realidade da vida». Se a aparência – a representação – como a realidade da vida se podem, aqui e ali, sobrepor, é

porque, no trabalho de interpretação, como diz o Manuel, “*nós às vezes de tanto mudarmos e de tentarmos perceber as outras pessoas parece que nós somos uma folha em branco*”. É esta aparente ausência de si, imposta pela natureza do seu trabalho, que leva o Manuel, pegando no exemplo de personagens extremas – um assassino, um esquizofrénico – a assumir que, interiorizar uma personagem é vivê-la, nem que isso choque com a nossa própria vida: “*(...) às vezes acabamos também um bocado por ficar esquizofrénicos... às vezes é complicado lidar com isso, ver tantas perspectivas não deixando de ter a nossa perspectiva*”. No labor formativo, esta questão é explorada enquanto investimento pessoal, de si para si: “*(...) desenvolvi muito um processo de racionalização das personagens... quando nós conhecemos uma pessoa sentimos uma coisa sobre essa pessoa... (...) mesmo na vida real, o que é que aquela pessoa sente, porquê, como, o que é que ela vive, quais são os problemas, (...) mas se às vezes se tentar perceber tudo, às vezes não nos permite perceber a nós, perceber quais são as nossas questões e... qual é a nossa identidade*”. Embora nesta reflexão os campos se sobreponham, «o comediante não faz da obra de arte dramática uma realidade, até para fazer justiça ao facto de que esta realidade é indispensável, mas inversamente, ele faz da realidade que a obra de arte lhe impôs uma obra de arte do comediante» (id: 93). O poder de transformação do agir dramático aqui sugerido é uma reinterpretação, informada e consciente, do agir dramático descrito por GOFFMAN (2003), recorrendo à metáfora do teatro. É o próprio que reconhece que, «uma acção encenada num teatro é uma ilusão relativamente tramada, sendo admitida como tal; ao contrário da vida normal, nada de real ou de verdadeiro pode acontecer aos personagens representados – embora em outro nível, sem dúvida, alguma coisa verdadeira e real possa acontecer à reputação dos atores, enquanto profissionais cujo trabalho diário consiste em desempenhar peças teatrais» (p. 233). E são estes (futuros) actores que, de acordo com a reflexão do Manuel, por causa de o serem, constroem uma reflexão em torno do agir dramático, a essência do seu trabalho, que os distancia dos outros “actores” e “personagens”: “*(...) a maior parte das pessoas não se apercebe disso, mas nós apercebemo-nos e às vezes eu vejo-me a ter posturas por exemplo diferentes sobre o mesmo assunto em diferentes meios, um bocado por essa coisa de querer dar o outro ponto de vista, (...) nós fazemos muito um trabalho de ter consciência das coisas...*”. O jogo suscitado pelo agir dramático de GOFFMAN parece aqui como que subvertido, isto é, um meta-jogo que carrega uma *consciência das coisas* que melhor definiria a percepção desse jogo na vida quotidiana, na vida social que se joga todos os dias.

É aquilo que igualmente o Francisco parece procurar ilustrar com o seu testemunho, quando distingue a representação social – *as máscaras sociais* – da representação profissional – *as máscaras máscaras*. E, se esta distinção se afigura por vezes complicada – “(e) causa uma grande confusão! Porque estar a fazer isso como pessoa e estar a fazer isso profissionalmente, depois olha, está tudo misturado. (...) se não estás assim muito saudável, (...) o jogo, o papel que usas, não é, como profissional, pode muito bem ser o papel social e o papel...”- comete à escola a função do seu esclarecimento: “(...) e eu sinto que a escola connosco a esse nível fez uma coisa que é limpar tudo e teres consciência disso para poderes usar, porque também se não tiveres consciência, é impossível”. O trabalho de formação, para os futuros actores e atrizes, seria assim, antes de mais, um trabalho de *limpeza* do agir dramático *espontâneo*, aquele que se joga na vida real? Em outro momento, discutimos já a importância do espectador na formação do actor, na percepção mesmo de uma maturação profissional associada à ideia de autoria do seu trabalho. É agora a ideia de público que nos permite diferenciar o agir dramático enquanto acto subjectivo do trabalho dramático profissional: «(...) em cena, um actor apresenta-se ornamentado de um carácter face a outros caracteres, eles próprios representados por actores; o público é o terceiro parceiro no seio desta interacção – um parceiro importante que, no entanto, não estaria lá se a representação fosse real. Na vida real, os três parceiros são reduzidos a dois; o papel que representa um actor é outorgado aos papéis que representam os outros; mas estes outros constituem, ao mesmo tempo, um público» (GOFFMAN, cit in HABERMAS, 1987: 415). A ideia de *limpeza*, mas simultaneamente de *consciência* dessa limpeza, expressa-a bem STANISLAVSKI, quando define a importância do público no trabalho do actor: «(l)embrem-se disto: todos os nossos atos, até mesmo os mais simples, que nos são de tal modo familiares na vida cotidiana, tornam-se forçados quando surgimos atrás da ribalta, perante um público de mil pessoas. Por isto é que temos de nos corrigir e de aprender novamente a andar, a nos mover de um lugar para outro, a nos sentar ou deitar. É essencial nos reeducarmos para olhar e ver no palco, para escutar e ouvir» (2006: 112).

A Mariana explora algo como um sentido fusional que decorre do trabalho de representação, isto é, uma fusão entre a representação social e a representação profissional, decorrente desta actividade: “acho que quem acaba por trabalhar, por fazer da sua vida isso – a representação – que é aí que começa de facto o desvio, porque dá a sensação de que deixo de representar no dia-a-dia, e passo a ser... a ser

apenas, mesmo, eu sou a mesma pessoa..”. O *desvio* atribui-o a Mariana à consciência que este trabalho profissional proporciona face àquilo que seria a representação de carácter mais espontâneo; de facto, não estamos aqui em face de um *trabalho espontâneo* – HABERMAS refere-se ao agir dramático de GOFFMAN como algo que se não confunde com um *agir estratégico*, modelo de acção «frequentemente interpretado num sentido utilitarista; supõe-se então que o actor escolhe e calcula os meios e os fins do ponto de vista da sua utilidade máxima ou da utilidade esperada» (1987: 101), enquanto no agir dramático, embora «cada actor po(ssa) exercer um controlo sobre o acesso público à esfera das suas intenções íntimas, dos seus próprios pensamentos, disposições, desejos, sentimentos, etc.», os vários actores em presença «gerem as suas acções regulando o acesso recíproco à subjectividade própria de cada um» (id: 101,102) – mas de um trabalho estudado, estruturado: *“parece que... que se anda num laboratório, e não se anda a representar, anda-se a observar, anda-se a ser, a sentir, e começa (...) começo a ser cada vez mais, mais igual”*. Para alguém que, conforme outras passagens o testemunham, vive o Teatro muito intensamente, pareceria haver aqui algum desânimo, desânimo decorrente de se ser cada vez mais previsível – o figurativo laboratorial, experimental é o trabalho sobre si próprio que anula a espontaneidade ou, por outro lado, que produz uma espécie de espontaneidade... previsível: *“Sou espontânea... eu olho e a minha cabeça produz logo um filme daquilo que eu estou a dizer...”*. O que a actividade teatral parece proporcionar é um conhecimento de si muito profundo e, em certo sentido, de acordo com o testemunho da Mariana, derrotista embora esperançado: *“(...) é uma consciência tão grande do quão falhados nós somos, e uma tentativa de ultrapassarmos os limites e conseguirmos ter uma percepção das coisas, do todo, que é muito estranho, (...) só há uma diferença que causa isso tudo. É que nós estamos constantemente a questionar, a especular, e a experimentar... e isso para nós está a ser a luz de não sei quê...”*. Em todo o caso, esse *balancear* do sujeito, da sua integridade, da sua espontaneidade, decorrentes da actividade teatral, repercute-se nas suas percepções sobre si, e sobre si nas relações com os outros: *“não sei, é um sentido, quando se sente, sente-se tudo, quando se observa tenta-se observar tudo, quando se está, tenta-se estar no seu todo, e eu tenho, eu, particularmente, tenho tido muitas dificuldades nesse meu comportamento no dia-a-dia”*.

A Luísa aborda esta questão de um modo algo distinto, ao reportar-se a recursos do trabalho profissional da representação que, mesmo de um modo inconsciente, a actriz

pode transportar para o contexto da sua vida social: “(...) *por exemplo, eu quero uma coisa, eu quero sair logo à noite. (...) E estou a ter um discurso, e de repente, no meu discurso surgiu o discurso de uma personagem, porque eu sei ou o meu cérebro já se começa a aperceber que se eu disser determinada coisa vai chegar lá, e eu acho que isso vem um bocado da técnica*”. Pareceria, neste caso, no entanto, deixar de se poder admitir estar em presença de um agir dramaturgico e, como referimos acima, estar predominantemente em presença de um agir estratégico ou ainda, de acordo com HABERMAS, de um *agir teleológico*, aparentemente «o único que parece oferecer um aspecto da racionalidade da acção; apresentada enquanto actividade finalizada (*Zwecktätigkeit*), a acção pode ser considerada sob o aspecto da racionalidade por relação a um fim (*Zweckrationalität*)» (ibid). As pessoas que enveredam pela actividade profissional da representação não perdem, por isso, o seu recurso ao agir dramaturgico, mas é a consciência profissional (enquanto actores e actrizes) que têm da sua actividade (a construção de personagens), que retira espontaneidade a esse recurso. Estas distâncias expressa-as bem a Luísa quando afirma que, “*(r)epresentar já é outra coisa, é um trabalho, é chegar ao palco, é trabalhar, é ter um texto, é trabalhar sobre aquilo, é concentrar-se naquilo e apresentar... é assim, tocam-se em muitos aspectos, mas separam-se outros*”, relativos a outros contextos: “*(t)ambém sinto isso noutros sítios, também vou às festas snobs e é um palco, só que se representa outro texto. Ou vou ao tasco e é outro palco, só que representa-se...*”. Os próprios actores fazem recurso do agir dramaturgico, em diversas ocasiões: “*(...) há um determinado mundo dentro do Teatro que eu não gosto, que é o contexto elitista, eu sou artista, eu sou actor, eu sou isto, eu sou aquilo, uau, olha o meu ego é maior que o teu (...), esse mundo incomoda-me, não gosto, (...) porque eu também faço parte deles, porque eu não posso dizer vou fugir disto, não posso, porque de facto eu estou cá no meio, e às vezes vou lá e rio-me porque lá, às vezes sinto isso, é um mundo aparte, é um palco*”. A percepção, no entanto, é a de que esta actividade leva os actores e as actrizes a terem uma consciência do acto de representar que outras pessoas, profissionais de outras actividades não terão: “*(...) eu agora tenho consciência de uma coisa: às vezes estão a acontecer coisas e eu estou a fazer Teatro, realmente. (...) eu penso que máscaras há em todo o lado e sempre houve. E penso que de facto as pessoas lá fora – lá fora, fora do Teatro – representam um papel na sociedade, (...) (mas) isso não é consciente, se calhar, ninguém anda a pensar eu estou a representar. (...) Não ando sempre a representar, eu represento tanto como as pessoas*”. Por outro lado, a representação, enquanto actividade profissional, ao

revelar uma grande interioridade das pessoas – “(...) *porque é que eu vejo tantas pessoas completamente diferentes, aqui? Isto é impossível deixar uma pessoa indiferente*”- até legitima acrescidamente o recurso à representação social: “(...) *imagino aquelas pessoas famosas, que saem nas revistas e que dão entrevistas e que não sei quê, eles têm que ter uma máscara para vir cá fora, é impossível que não tenham, (...) aí acho que eles realmente representam, e têm uma máscara, têm de ter, de defesa, porque senão, quer dizer, anda toda a gente no meio da vida deles, não pode ser*”. Não estamos aqui perante uma representação enquanto agir dramatúrgico mas, como avançámos antes, mais próximos de um agir estratégico no sentido da preservação e da reserva das intimidades dos sujeitos (o que se distancia da ideia de «um encontro no qual os participantes constituem um público e do qual cada um se produz para o outro e apresenta ao outro qualquer coisa de si próprio» (id: 106), que caracteriza o agir dramatúrgico).

Esta percepção é tanto mais típica dos jovens que cursam Interpretação quanto a dos outros – alunos dos outros cursos da escola – se distancia desta percepção. Reter o testemunho do Rui, enquanto aluno que também passou por esta formação, embora posteriormente a tenha abandonado, ilustra o quanto a questão parece ser entendida de um modo completamente distinto. Instado a pronunciar-se sobre aquilo que distancia uma visão da representação na vida de uma representação no contexto profissional, o Rui atribui ao contexto profissional o espaço de accionamento do agir estratégico – “(...) *you tem de criar uma postura para o trabalho, eu não posso ser o Rui completamente como sou dentro de um âmbito profissional, dentro de um teatro, é impossível*”-, aquilo que designa pelas *máscaras sociais*, reservando à vida o espaço do agir dramatúrgico, de um agir mais de acordo com as disposições do sujeito: “(...) *no meio social não é preciso, pode ser muito mais aberto, muito mais, não precisa estar preso, preocupado com horas, com o rigor das coisas que eu vou fazer*”. Embora mantenha um carácter de essencialidade, o trabalho não é, no entanto, um fim estruturador da vida por si mesmo: “(o trabalho) *é o que vai mudar meu sistema, meu futuro. Que eu tenho sorte de chegar lá na frente e não ter que fazer isso mais, (...) o ideal da vida é isso, não é? (...) eu tenho de criar um vínculo para depois romper com ele, acho que é necessário*”. O trabalho reserva um carácter fundamental, mas serve sobretudo o pretexto do desenvolvimento da pessoa que o executa: “(e) *também tem o lado de me criar como pessoa, ... (o trabalho) é fundamental, mas por fim, ele não é o fim em si mesmo*”. A distinção entre o mundo do trabalho e o mundo da vida parece

aqui percebida de uma forma muito clara, quer sob o ponto de vista da sua relevância, quer dos modos e processos de o(s) encarar.

5. Do “saber a construir” ao “aprender em relação”: a importância da formação na definição identitária

Neste registo transitoriamente conclusivo, os três pontos nos quais se organizou a abordagem dos projectos dos sujeitos – projectos profissionais e, num sentido mais lato, projectos de vida – permitiram melhor compreender os reflexos deste percurso na construção identitária dos jovens, mas também, mais detalhadamente características distintas consoante os cursos, e já pronunciadas no sub-capítulo anterior, que parecem denunciar a relevância de especificidades formativas na construção destes mesmos projectos.

Pese embora não termos efectuado a análise dos registos de entrevistas segundo um princípio comparativo – ele não era impositivo e, em todo o caso, pelos constrangimentos técnicos já apontados, ele não era possível – a análise efectuada não deixou de permitir, em todo o caso, a percepção da relevância da formação dos jovens que cursaram Interpretação para as distintas modalidades de construção identitária por eles evidenciadas.

As distintas análises aqui efectuadas – a caracterização da população da escola, por um lado, a comparação de um registo opinativo em torno dos significados do estudo para os alunos desta escola e para alunos de escolas secundárias, por outro, a interpretação do discurso directo dos jovens em torno das suas vivências, por último – parecem permitir diferenciar dois planos distintos de leitura da realidade retratada:

- um primeiro plano, mais comprometido com as duas primeiras análises, parece evidenciar um “efeito escola” tendente a homogeneizar um discurso opinativo por parte dos jovens, o qual, ao parecer ser independente das distintas características emanadas do retrato sócio-demográfico, socio-económico e sociocultural desta população, tende a reforçar a percepção de um forte simbolismo da instituição neste processo formativo¹¹⁴;
- um segundo plano, mais comprometido com a terceira análise, parece evidenciar um “efeito curso” tendente a heterogeneizar um discurso do

¹¹⁴ - Questão que aprofundamos no sub-capítulo seguinte, em torno do “projecto institucional”.

vivido por parte dos jovens, o qual, pesem embora as diferentes percepções dos jovens de acordo com as suas distintas personalidades, idades, género, tende a reforçar a percepção de uma forte identificação com a formação específica neste processo formativo.

Salientámos no sub-capítulo anterior, a possibilidade de contrapor as vivências das situações de formação e os registos do vivido testemunhados pelos jovens, segundo um mesmo modelo em torno dos processos de desenvolvimento da adolescência, conforme proposto por Pierre TAP (1987). Constatamos agora, de um modo mais claro, e face aos constrangimentos mais acima identificados, ser possível adiantar duas conclusões de significado inverso, a saber:

- por um lado, ao não dispormos de testemunhos do vivido em número suficiente para sustentar uma análise comparativa (apenas se dispôs integralmente do testemunho de um jovem a cursar Realização Técnica, todos os outros tendo cursado Interpretação), não podemos confirmar a percepção efectuada através dos registos de observação de que, no caso dos alunos de Realização Técnica e de Realização Plástica, o modelo de *formação-desenvolvimento* nas suas variantes linear e cíclica seria o dominante;
- por outro lado, os testemunhos do vivido dos jovens que cursaram Interpretação parece confirmar a percepção efectuada através dos registos de observação de que, para estes jovens, o modelo de *formação-libertação/reestruturação* e ainda o modelo de *formação-desenvolvimento* na sua variante espiralada seriam os dominantes.

É então sobre estes últimos que nos pronunciaremos em maior detalhe, admitindo porém que, naquilo que no processo de construção identitária ao “efeito escola” diga respeito, as conclusões tendem a poder ser generalizadas.

A exaustiva análise e interpretação dos testemunhos dos jovens permitiu perceber, desde logo e no que ao seu acesso a este(s) curso(s) diz respeito, o mesmo ter-se feito por relação conflitual com o seu entorno familiar e de amigos; é a determinação de uma opção que se não faz, a não ser por cedências a outros níveis do quadro relacional e identitário dos sujeitos. Se esta transição pareceu complexa para a quase totalidade dos jovens entrevistados, ela foi-o de modo diverso consoante sobretudo as idades dos jovens e os seus percursos anteriores, mas comungou da ideia de algo

abandonar para algo de novo (procurar) conquistar. A noção de risco¹¹⁵ presente nesta opção – para os mais novos ela surgiu porque o processo formativo foi, em certa medida um choque com as suas expectativas; para os mais velhos, ao implicar um retrocesso nos seus percursos, ela equivaleu a uma decisão *sem rede* – ao assentar numa situação de conflito mais interno ou mais externo aos sujeitos, tendeu por isso a assentar também num processo de (re)socialização no qual o contexto institucional de formação adquiriu um papel determinante. Com efeito, e corroborando SIMMEL, «se toda a interacção entre os homens é uma socialização, então o conflito, que é uma das formas de socialização mais activas, que é logicamente impossível reduzir a um único elemento, deve absolutamente ser considerado como uma socialização» (2003: 19). Se num segundo momento – quando acontecem os primeiros espectáculos públicos, decorrentes do processo de formação - se parece assistir, de acordo com alguns testemunhos dos jovens, a um processo de (re)harmonização familiar, o contexto de socialização securizante, embora de risco, que, num primeiro momento suporta a decisão individual dos jovens parece, incontornavelmente, ser encontrado na escola. O contexto institucional não teria uma relevância estrita, enquanto “efeito escola”, por causa das suas práticas e modelos de trabalho pedagógico e profissionalizante (e nesse caso, no sentido da escola para o aluno, no sentido do exterior para o interior), ele seria, logo à partida, percebido como um contexto *necessariamente* eficaz neste processo de (re)socialização¹¹⁶ (e, neste caso, no sentido do aluno para a escola, no sentido do interior para o exterior). Mais do que uma *subordinação* aos processos de trabalho - por vezes até violentos, como alguns testemunhos o espelham - que a suposta “descoberta” de uma vocação, de um sentido para a vida faria supor (até porque, nos seus testemunhos os jovens negam a relevância da vocação e a prevalência do trabalho), é a necessidade desta (re)socialização (pelo menos num primeiro momento) que nos parece

¹¹⁵ - Para além da sua associação ao conflito, segundo Menger, o risco é intrínseco a esta aprendizagem: «(a) aprendizagem da profissão, com as suas gratificações e as suas insatisfações, aparece desde logo também como uma aprendizagem do risco» (2005: 94).

¹¹⁶ - Aqui se podem estabelecer, desde já, algumas distinções entre os diferentes cursos, ainda que estejamos privados dos testemunhos de jovens dos outros cursos, para além de “Interpretação”. No caso dos jovens que cursaram Realização Técnica, o móbil que os impulsionou para a escolha do curso (ponto 2.4.) não foi predominantemente Teatro (mas sim música) e correspondeu, na maioria dos casos, a um processo de retomar estudos regulares (o que não pareceria ter como efeito uma situação de conflitualidade familiar); no caso dos jovens que cursaram Realização Plástica, em grande número jovens que aspiravam à entrada no curso de “Interpretação”, a decepção decorrente deste resultado não pareceria sustentar tão fortemente esta relação de “necessidade” com a escola. A permanência na escola dever-se-ia mais, assim parece poder inferir-se, à vontade de manter uma relação com o contexto artístico e do Teatro do que, especificamente com esta escola. Não deixa de ser interessante verificar, até confirmando este distanciamento face à escola, tentarem muitos destes jovens uma segunda vez o acesso ao curso de Interpretação.

melhor explicar a *disponibilização* demonstrada por estes alunos para a formação que cursaram.

Invocar a necessidade de edificação de um processo de (re)socialização dos sujeitos a partir de uma escolha determinada de uma opção de estudos, assente no conflito como no risco, sugere, não obstante, uma reestruturação do sujeito comprometida com essa mesma opção de estudos e, em sentido mais lato, com uma opção de vida daí decorrente. No sentido em que esta opção retrata uma forte determinação, parecem confluir para um mesmo fim a determinação individual e, por outro lado, as determinantes e exigências desta formação. Neste pressuposto, contrastar segundo um mesmo modelo processos de desenvolvimento do indivíduo e processos de desenvolvimento de plano(s) de formação nas artes do espectáculo não pareceria, pelo menos no que ao curso de Interpretação diz respeito, completamente despidendo¹¹⁷.

A constatação, adiantada no início do sub-capítulo anterior, de que estaríamos perante um trabalho pedagógico orientado segundo o princípio do “saber a construir” e, pressupondo pelo facto, uma apropriação do saber que é, ela própria, um processo participado pelos alunos; a constatação adiantada ao longo deste sub-capítulo (ponto 4.5.) de que, no caso do curso de Interpretação, estaríamos perante um trabalho profissionalizante orientado segundo o princípio do “aprender a aprender-se”, isto é, mais do que a máxima do aprender a aprender, o sujeito aprendente é simultaneamente objecto e sujeito da sua aprendizagem, levam-nos a admitir poder afirmar estar presente no percurso formativo dos jovens do curso de Interpretação um forte sentido interpelativo dos seus processos de construção identitária. E se o trabalho pedagógico orientado segundo o princípio do “saber a construir” nos parece extensível aos diversos cursos – mais do que uma especificidade da formação, parece corresponder a uma estratégia emanante do próprio projecto pedagógico da escola, extensível aos diversos saberes aí ministrados, identificando as três modalidades do processo de *formação-desenvolvimento* (o trio sucessão, repetição e complexificação) – já o trabalho profissionalizante orientado segundo o princípio do “aprender a aprender-se” nos parece exclusivo do curso de Interpretação, na medida em que, no próprio processo

¹¹⁷ - Podemos admitir que, o próprio processo de selecção dos alunos deste curso, único aliás no qual os candidatos estão obrigados à prestação de provas de selecção, contenha já, nas orientações do júri, não estritamente preocupações de natureza artística, mas que adicione a estas preocupações com características de personalidade dos próprios candidatos e candidatas. É, aliás, isso que parece ilustrado pelos testemunhos dos jovens que valorizam determinado professor que respeita na aprendizagem os ritmos individuais dos alunos como nenhum outro, professor que “*é a primeira pessoa com quem a gente conversa na escola, a entrevista é com ele*” (entrevista do Rui).

formativo, «a apropriação de um saber e/ou de um saber-fazer não pode realizar-se verdadeiramente, ter um efeito positivo a longo prazo, a não ser que se opere simultaneamente um deslocamento, um *questionamento* dos sistemas de hábitos; por outras palavras, uma mutação nas modalidades do saber-ser, no funcionamento da personalidade do sujeito» (TAP, 1996: 67). Que o contexto socializador que é a escola, o mundo das artes do espectáculo, a natureza “colectiva” das actividades de “projecto” proporcionem igualmente este processo de formação-libertação/reestruturação nos jovens que cursam Realização Técnica e Realização Plástica, tal não é impossível; a diferença é que, no caso do curso de Interpretação, a sua ocorrência é intrínseca aos próprios conteúdos de aprendizagem, o que não ocorre nas outras formações¹¹⁸.

¹¹⁸ - Retomando aqui a noção do aprender a aprender, é de facto extensível aos diferentes cursos a ideia mais geral de que, a «educação não só consiste em ensinar a pensar mas também em aprender a *pensar sobre o que se pensa* e este momento reflexivo (...) exige constatar a nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes» (SAVATER, 1997: 30).

II-III – O PROJECTO INSTITUCIONAL

A terceira entrada da figura compósita do “projecto”- uma vez analisadas as práticas formativas e as percepções dos jovens em torno das mesmas e, em sentido mais lato, em torno dos seus percursos – remete-nos para a análise do projecto enquanto intencionalidade dos seus promotores, os principais responsáveis pela criação de um *contexto* favorecedor, quer daquelas práticas – deliberação que procura traduzir as opções educativas privilegiadas e a sua articulação com as artes do espectáculo – quer das vivências testemunhadas pelos jovens, em torno dos seus percursos – processo de identificação ou distanciamento, o qual traduz, de algum modo, a consistência deste mesmo projecto e, em última análise, do seu carácter *resolutivo* na completude destes percursos (enquanto etapa de um percurso mais longo, que está para além da escola)¹¹⁹.

Procura perceber-se a génese do projecto – aquilo que motivou os seus promotores a lançá-lo – o seu enquadramento jurídico e respectiva adequação, mas procura perceber-se sobretudo a *filosofia* que está subjacente à sua implementação. As correntes artísticas nas artes do espectáculo e, nomeadamente, no âmbito do Teatro, são diversas, pelo que, importa perceber aquelas que aqui são privilegiadas segundo duas ordens de análise:

- o *modus faciendi* de articulação de uma formação profissionalizante com preocupações de natureza pedagógica, formativa e educativa;
- a *imagem de marca* que a escola, enquanto entidade formativa, procura construir, entendendo por imagem de marca a definição de um modo de estar e de fazer Teatro enquanto modo de estar social, isto é, não dissociando a formação que se faz do contexto lato da sociedade onde ela se pratica.

Procura-se, por intermédio desta dupla entrada de análise, justamente restituir sentido às duas abordagens anteriormente efectuadas em torno do “projecto” – o “projecto de aprendizagem/profissionalidade” e o “projecto do sujeito” – deste modo

¹¹⁹ - Colocamos a questão nestes moldes por entendermos que, o papel que comete à escola, de uma maneira geral, e independentemente do seu mandato, não é meramente o preenchimento de uma etapa do percurso de vida dos sujeitos que a habitam (supostamente destinado à aquisição de saberes e práticas – a já clássica trilogia do saber, saber-fazer e saber-ser), mas um papel de enquadramento social, o qual, porque o é, adquire importante relevância nos processos de socialização (e, indirectamente, de identificação) desses mesmos sujeitos. Já antes contestamos a (mera) enunciação da trilogia dos saberes por, justamente, nos parecer radicar a mesma num suposto desenvolvimento do sujeito que deveria assentar nas suas estritas capacidades, deslocalizando-a do contexto onde ela se opera; a compreensão do “projecto” na sua globalidade sem compreender a sua contextualização institucional seria acentuar o cunho negativo que subjaz a esta contestação.

procurando perceber a consistência deste projecto formativo enquanto processo sistémico, isto é, no sentido em que todas as partes que constituem o todo se articulam e se intencionalizam.

A análise centrar-se-á aqui sobretudo sobre registos documentais – nomeadamente os sucessivos projectos educativos anualmente apresentados pela escola à entidade financiadora – embora contendo igualmente alguns testemunhos dos jovens que cursaram as formações propostas pela escola, bem como, e ainda, procurando analisar a relevância do enquadramento de uma formação profissionalizante, recorrendo para o efeito a uma breve análise histórica da mesma.

1. O enquadramento da figura jurídica: escola profissional artística

O enquadramento jurídico das escolas profissionais foi regulado, desde a sua criação em 1989, por três diplomas que se foram sucedendo ao longo de uma década, sendo que, desde a publicação do último destes diplomas em 1998, não mais se registaram alterações neste mesmo enquadramento jurídico, fazendo pressupor a estabilização deste subsistema de ensino no quadro geral da oferta do sistema de ensino¹²⁰. É pois, com base numa análise mais minuciosa destes três documentos – o Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro; o Decreto-Lei nº 70/93 de 10 de Março; o Decreto-Lei nº 4/98 de 4 de Janeiro – e na procura da sua compreensão ao longo do tempo volvido que se procurará analisar a especificidade deste subsistema de ensino e, muito particularmente, a pertinência da sua implantação no tecido educativo formal português.

A criação das escolas profissionais parece ilustrar, como refere ANTUNES (2004, 135), «uma medida de política educativa cuja elaboração e concretização parece inseparável da integração de Portugal na (então) Comunidade Europeia», o que parece confirmado pelo próprio Decreto-Lei que institucionaliza a criação das escolas profissionais, quando se afirma que, «no contexto da integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País constitui um imperativo e investimento inadiável»¹²¹. Se este grande enquadramento parece ditar a pertinência desta modalidade especial da

¹²⁰ - Exceptua-se aqui a reforma do ensino secundário, através do Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, posteriormente rectificado parcialmente pelo Decreto-Lei 24/2006 de 6 de Fevereiro, com reflexos igualmente sobre o ensino profissional, mas não estritamente dirigida a este.

¹²¹ - Preâmbulo do Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro.

educação escolar, são objectivos mais específicos e emergentes da própria abertura, consagrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, a modalidades educativas alternativas à via predominante de estudos – mais académica e assente no pressuposto do prolongamento de estudos – que sustentarão a criação das escolas profissionais, objectivos esse que são, nomeadamente:

- o de «diversificar a oferta de formação escolar posterior à conclusão da escolaridade obrigatória, construindo vias de formação alternativas ao então ensino secundário complementar, muito dependente da preparação do ingresso no ensino superior»;
- o de «estruturar a formação profissional inicial de jovens, contrapondo à multiplicação de pequenas acções de formação, financiadas em regra pelo Fundo Social Europeu, uma proposta de formação inicial consistente, organizada e de enquadramento e finalidade educativas»;
- por último, o de «construir um subsistema alternativo também do ponto de vista institucional e organizacional, apelando à iniciativa de diversos promotores, à autonomia das escolas e a novos dispositivos curriculares e pedagógicos» (SILVA, 1997: 15).

É ainda sob o ponto de vista do contexto económico e político português então vigente, que se explica ainda a oportunidade de implementação do projecto das escolas profissionais - nomeadamente face a um numeroso público que abandonava precocemente o sistema de ensino, engrossando as fileiras, já de si importantes, de uma população adulta pouco escolarizada – pela alteração das opções, até então privilegiadas, relativamente a este público. Como defende LIMA (2005: 40), «(a)s questões relativas à alfabetização, à educação de base e à educação popular da população adulta passaram a ser representadas, do ponto de vista das políticas públicas, como matérias genericamente incompatíveis com o lugar idealizado e com o estatuto almejado para um país da Europa Comunitária, cujos maiores desafios foram identificados com a sua modernização económica e em termos de infra-estruturas, com a eficácia e a eficiência da gestão pública e privada, com o aumento da produtividade, a internacionalização e a competitividade na economia». As escolas profissionais não se inscreviam assim, estritamente numa política dirigida aos jovens dentro do sistema de ensino, face aos quais prevalecia a «crítica sistemática ao modelo da escola única; «deplora(va)-se a chamada “licealização” de todo o ensino secundário; cres(ciam) as vozes reclamando o “retorno” ao ensino técnico-profissional» (SILVA, *ibid*), elas

inscreviam-se igualmente numa política extensível à própria educação de adultos: «(a)parentemente, a educação de base dos adultos não se revelou uma variável estratégica do programa modernizador, o analfabetismo literal foi ignorado enquanto problema educativo e social, conferindo-se destaque ao “ensino recorrente” de adultos e à formação profissional, em ambos os casos maioritariamente frequentados por jovens-adultos, também na sua maioria pouco escolarizados» (LIMA, *ibid*). O Decreto-Lei nº 26/89 prevê aliás, no seu art.º 7º (Regime de Acesso) que, para além dos jovens que concluíram o 3º ciclo do ensino básico ou aqueles que tenham concluído o 2º ciclo do ensino básico ou abandonado o 3º ciclo sem o concluir, as escolas proporcionem oferta de formação a «trabalhadores que pretendam elevar o nível de escolaridade e de qualificação profissional, em regime pós-laboral».

Uma *imagem de marca* comumente associada às escolas profissionais, no seu início, atribuía a estas uma finalidade, descredibilizando-as, de ensino de segunda oportunidade – imagem inscrita, desde logo, na «depreciação da formação alternativa às vias principais de ensino, tão persistente na sociedade portuguesa» (SILVA, *id*: 30) – o que pressuporia um público etariamente mais envelhecido do que aquele que, num percurso normal de estudos, acede ao secundário. E se esta realidade era observável nos primeiros anos do funcionamento das escolas profissionais – num estudo que se reporta ao primeiro ciclo completo de estudos (1989/1992), «em média, cada aluno reprovou 1,6 vezes no seu percurso escolar anterior» (*id*: 29) - a tendência parece começar a inverter-se à medida que o subsistema parece ir ganhando em credibilidade aquilo que não havia conquistado em popularidade; «se em 1989/90, só 13% dos inscritos tinham menos de 18 anos e 38% tinham mais de 22, em 92-93 os valores passaram a ser, respectivamente, 52% e 16%» (*id*: 30). Dados mais recentes (CESO, 2005: 74) evidenciam uma estrutura etária e de qualificação de acesso em tudo semelhante àquilo que se verifica para todo o ensino secundário. Assim, entre os anos lectivos de 2001/2002 e o ano lectivo de 2002/2003, a população que acede às escolas profissionais na faixa etária dos 15 aos 19 anos cresce de 76,2% para 77,7%; a população que acede às escolas profissionais na faixa etária dos 20 aos 24 anos decresce de 22,2% para 17,6%¹²²; a população que acede à escola com habilitação de 9º ano ou equivalente cresce de 59% para 87,5%; a população que acede à escola com habilitação superior ao

¹²² - Analisando o Censo de 2001 do INE, verificamos que a população na faixa etária entre os 15-19 anos a frequentar o ensino secundário é de 62,9% e na faixa etária entre os 20 e os 24 anos é de 22,3%, isto é, a população das escolas profissionais revela-se inclusivamente mais jovem do que a das vias do ensino secundário mais *licealizante*. (A.A.V.V., 2006: p. 65).

9º ano ou equivalente decresce de 41% para 12,5%¹²³. Os dados que se reportam aos primeiros anos de funcionamento das escolas profissionais não deixam de salientar «que o subsistema representou, para muitos jovens, uma nova oportunidade para melhorar a sua formação, para completar estudos interrompidos (alguns deles de escolaridade básica), para regressar a uma Escola abandonada e para reorientar os seus percursos de formação. Sublinhe-se, nomeadamente, que o subsistema conseguiu recuperar um número significativo de jovens que haviam abandonado o sistema educativo» (SILVA, *ibid*). Por outro lado, os dados que se reportam às qualificações académicas de acesso, ao reflectirem uma representatividade de jovens com qualificação superior ao 9ºano que concorrem a estes cursos, parecem traduzir um acréscimo de credibilidade face a outras ofertas, na mesma área de actividade, de níveis superiores.

É neste contexto – o de uma credibilidade acrescida do projecto destas escolas – que parece poder inscrever-se alguma reflexão em torno do seu modelo pedagógico e curricular. E a particularidade passa, desde logo, por contraste com outros programas e ofertas do sistema educativo (de que são exemplos o Programa de Aprendizagem ou ainda os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), pela criação de um modelo de raiz. Na sua pesquisa, ANTUNES (2004: 135) refere dois depoimentos a esse título ilustrativos. Segundo Joaquim de Azevedo¹²⁴, a ideia «foi trabalhada sem paradigma nenhum (...) do ponto de vista de haver um exemplo que servisse aqui de referência à montagem das Escolas Profissionais. Não havia nenhuma, nós não pudemos ir buscar nenhuma referência explícita para construir o modelo das Escolas Profissionais. (...) aquilo que faz nascer o modelo das Escolas Profissionais são convicções não é nenhum modelo em particular (...) as Escolas Profissionais foram descobertas pela União Europeia depois de ela as ter apoiado». No mesmo sentido vai o testemunho de Matias Alves¹²⁵: «(i)gnoro, mas tenho quase a certeza que não deveria haver porque se houvesse esse modelo ou uma referência (...) uma referência inspiradora, ela teria que ter sido passada aos técnicos que estavam a trabalhar e não foi passado, não foram passadas quaisquer referências inspiradoras para se construir esse modelo. Eu por aquilo

¹²³ - O estudo em que nos baseamos não precisa os motivos que prevalecem a estes valores – a procura do ensino profissional por pessoas detentoras de habilitação superior ao 9º ano – mas, em todo o caso, a escola em análise no presente estudo configura uma procura, como pudemos verificar no sub-capítulo anterior, que enquadra pessoas que detêm, inclusive, habilitações de nível superior, reportando-se tal opção à identificação (tardia) de uma área de estudos desejada.

¹²⁴ - Joaquim Azevedo foi Director do GETAP – Gabinete para a Educação Tecnológica, Artística e Profissional, organismo do Ministério da Educação responsável pela implementação do subsistema das Escolas Profissionais.

¹²⁵ - Matias Alves desempenhava na altura funções de Técnico no GETAP.

que fui presenciando e pela minha intervenção, as principais referências eram sobretudo ideológicas (...) queria-se uma coisa que fosse diferente do instituído» (ibid). Esta convicção por parte dos directamente envolvidos no processo pareceria assentar na recusa de decalcar o novo sistema a partir de outros já existentes: «(à) diferença institucional e organizacional em que apostaram (...) juntaram a busca de uma diferença pedagógica que fizesse das escolas uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino. Ao mesmo tempo, subordinaram o desenho pedagógico à preocupação de compatibilizar a aposta em cursos profissionalizantes, concebidos e realizados em relação com necessidades, interesses e oportunidades locais, com a salvaguarda da formação de banda larga, vinculadas também, e nuclearmente, à finalidade do desenvolvimento pessoal e social» (SILVA, id: 35).

É possível admitir que, algumas das finalidades estruturais do projecto das escolas profissionais fossem explicitadas, não apenas por um modelo formativo em clara ruptura com o modelo formativo tradicional – quer sob o ponto de vista organizacional (a abertura ao protagonismo da sociedade civil, que só dificilmente se confunde com o *estrito* tecido empresarial¹²⁶), quer sob o ponto de vista pedagógico (onde impera, para além da organização curricular que prevê uma formação tecnológica

¹²⁶ - Segundo GRÁCIO (1998: 235), aquilo a que se assiste é à adopção, por parte das EP's, «de um modelo empresarial para a sua gestão», embora a componente técnica, aquela que realmente introduz uma inovação no modelo (as componentes de formação sociocultural e científica corresponderiam, formalmente, à formação geral e específica do ensino regular), «não se destin(e) a “satisfazer o ónus da equivalência”, (...) bem pelo contrário: pretende conseguir as actividades e os comportamentos que estejam realmente de acordo com o nível de qualificação dos cursos» . Mais do que uma qualificação da formação em função do trabalho e, à luz dos desenvolvimentos do próprio tecido empresarial, aquilo que aqui parece privilegiado é a qualificação do trabalhador face a um trabalho menos determinado, mais flexível, mais móvel. Importa ainda reter, a este propósito, o perfil das instituições que se envolveram no lançamento das escolas, na sua criação - «(n)a dianteira estavam as associações culturais, de âmbito social e similares (36%), seguidas das sociedades comerciais e associações patronais (20%), das câmaras municipais por um lado e, por outro lado, das cooperativas (algumas de âmbito cultural)(13% cada), das fundações, institutos e similares (11%), dos sindicatos e federações sindicais (5%) e dos indivíduos (2%)» (id: 237) – para perceber que, mais do que de um modelo subordinado às lógicas dos contextos de criação de emprego – as empresas – se estaria face a um modelo de organização escolar subordinado aos modelos de gestão que caracterizariam o tecido empresarial.

A este respeito ainda, refere HUTMACHER (1992:62) que, «o modelo burocrático clássico de gestão das escolas parece estar em crise, nos dias de hoje, confrontando-se com duas grandes fontes de contestação:

1. a primeira relaciona-se com a mudança da imagem que os adultos têm da criança e do jovem e do estatuto social que lhes atribuem. Desde os anos 60 que se afirma progressivamente, no seio das famílias e dos professores, uma relação menos autoritária, mais afectiva, orientada para o bem-estar, o desenvolvimento e a autonomia das crianças. (...) reivindica-se para o aluno o estatuto de sujeito e de actor da sua própria formação em vez de objecto da acção pedagógica.
2. a segunda fonte de contestação reside numa espécie de reafirmação do primado das finalidades sobre as modalidades. (...) de uma regulação baseada no controlo da conformidade com as regras, característica do funcionamento burocrático, tende-se para uma regulação baseada no controlo da conformidade com as finalidades da acção, próprio de um modo de funcionamento mais profissional».

e prática, a ser leccionada por profissionais das áreas de especialização dos cursos, uma estrutura curricular organizada por módulos, que privilegia um sistema de avaliação formativa e sumativa, em detrimento de um sistema de avaliação exclusivamente sumativa) – mas, e desde logo, por uma linguagem que acentuasse uma distinta percepção dos destinatários deste tipo de formação. Com efeito, quando analisamos em comparação as atribuições das escolas, conforme constantes no Decreto-Lei nº 26/89 e no Decreto-Lei nº 70/93, constatamos que:

- do primeiro para o segundo decreto, desaparece a atribuição “prestar serviços directos à comunidade, numa base de valorização recíproca”, isto é, a desvalorização de um protagonismo distinto para a escola no contexto da comunidade onde se insere;
- do primeiro para o segundo decreto, uma desvalorização da formação enquanto processo holístico a que subjaz o exercício do trabalho - «contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida activa» - em favor da valorização da condição formativa para o exercício profissional - «contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes, designadamente, preparação adequada para um exercício profissional qualificado»;
- do primeiro para o segundo decreto, e nas restantes atribuições, o desaparecimento de uma linguagem que elege como destinatário da formação das escolas o “jovem” para o substituir pelo “aluno”, isto é, a gradual escolarização de um projecto de formação que pareceria ter ambicionado a atribuição de uma outra relevância aos seus destinatários¹²⁷.

A este respeito, o Decreto-Lei nº 4/98 manterá o privilégio dos alunos em detrimento dos jovens, mas parece procurar recuperar uma dimensão de articulação com a comunidade, que havia caído do primeiro para o segundo decreto, quando enuncia a preocupação de, e citamos, «desenvolver mecanismos de aproximação entre a escola e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais, culturais, do respectivo tecido social».

¹²⁷ - De «facultar aos jovens contactos com o mundo de trabalho e experiência profissional», “evolui-se” para «facultar aos alunos contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional»; de «proporcionar o desenvolvimento integral do jovem, favorecendo a informação e orientação profissional, bem como a transição para a vida activa, numa modalidade de iniciação profissional (...)», “evolui-se” para «facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso na vida activa como para o prosseguimento de estudos».

Este último decreto vem, no entanto, e fundamentalmente, introduzir alterações ao nível da organização jurídica das escolas profissionais, enunciando pela primeira vez, de um modo explícito, tratem-se estas escolas de «estabelecimentos privados de ensino, dotados da mais ampla autonomia, mas sujeitos à tutela científica, pedagógica e funcional do Ministério da Educação»¹²⁸. Merecem especial destaque, quer «o novo regime jurídico de criação de escolas, substituindo o regime de criação por contrato-programa entre os promotores e o Ministério da Educação por um regime de liberdade de criação sujeito a alteração prévia de funcionamento de acordo com os critérios agora estabelecidos», quer «a clarificação da relação entre as escolas e as respectivas entidades proprietárias, terminando com a figura ambígua dos promotores, e a consagração de um regime de responsabilização claro e transparente dos órgãos das escolas profissionais»¹²⁹. Importa, com efeito, perceber que na génese da implementação destas escolas, não se estava perante um processo de privatização intencional de uma parte do ensino de nível secundário, mas sobretudo da tomada de uma medida conjuntural que permitisse a criação de uma via secundária alternativa de estudos (profissionalizante) que não onerasse os encargos do Estado. De facto, «o lançamento do subsistema que nos ocupa, se procurou construir uma “alternativa credível em relação à própria fragmentação e desestruturação do campo da formação, originada pela desenfreada proliferação de pequenos cursos apoiados pelas verbas do Fundo Social Europeu” (...) não deixou de usar esse mesmo Fundo como instrumento financeiro principal» (SILVA et al: 19). Segundo ANTUNES (2004: 136), o facto de, subitamente, Portugal, ainda antes da proposta e aprovação do PRODEP I¹³⁰, dispor de um fluxo de financiamentos avultados para o ensino/formação profissional pós-obrigatória dos jovens, enquanto, em simultâneo, não existia um sistema estruturado

¹²⁸ - Desde a sua criação que o subsistema refere a possibilidade de criação de escolas profissionais públicas (ou ainda, de cursos profissionais promovidos por escolas secundárias). Esta possibilidade nunca se traduziu, contudo, de uma forma significativa, tal se devendo em grande medida, provavelmente, à existência dos cursos tecnológicos nestas escolas. Com efeito, e reportando-nos ao ano lectivo de 2005/2006, matriculam-se em cursos profissionais promovidos por escolas básicas e secundárias 1.670 alunos, o que parece manifestamente pouco significativo face aos 31.671 alunos matriculados em escolas profissionais. Por outro lado, e como antes referimos, parece mais significativa a aposta das escolas básicas e secundárias nos cursos tecnológicos, com um total de 50.956 alunos inscritos (EURYDICE, 2005: 37). O peso da administração pública na promoção destas escolas parece, com efeito, ter ficado sobretudo a cargo de órgãos da administração local.

¹²⁹ - Preâmbulo do Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro.

¹³⁰ - O PRODEP, Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal apoiado pela Comunidade Europeia foi um instrumento de financiamento criado para canalizar verbas dos fundos estruturais – FEDER (Fundo de Desenvolvimento Regional) e FSE (Fundo Social Europeu) – para a educação, tendo sido renovado nos diferentes Programas Quadro (PRODEP I, entre 1990 e 1993; PRODEP II, entre 1994 e 1999; PRODEP III, entre 2000 e 2006).

para o efeito, no âmbito dos Ministérios do Emprego ou da Educação, pode ter-se configurado como um incentivo importante para a elaboração de medidas políticas capazes de aproveitar tais meios». A percepção de um técnico do GETAP, já anteriormente referenciado, parece reforçar a ideia de que se tratava de uma medida conjuntural: «podemos argumentar que esta passagem (do poder – tradicionalmente exercido de forma monopolista pelo Estado – para o campo não estatal) é um dispositivo conjuntural de engenharia financeira para alocar verbas concedidas pelo Fundo Social Europeu» (id: 137).

A criação das escolas profissionais parece assim decorrer num contexto ambíguo da política educativa portuguesa pois, se por um lado efectua o recurso a um *dispositivo conjuntural de engenharia financeira* para assegurar o seu lançamento, não deixa por isso de fazê-lo com uma preocupação subjacente de estruturar vias de ensino alternativas ao prosseguimento de estudos (por via do ensino regular), desde logo como processo de fixação dos jovens no sistema de ensino por períodos mais longos. Com efeito, se os dados respeitantes à frequência do sistema de ensino revelam ainda, para o ano de 2001, valores relativamente elevados no que se refere à saída antecipada (24,6%) bem como à saída precoce do sistema de ensino (44,8%)¹³¹, o dado susceptível de comparação, no caso das escolas profissionais (alunos a frequentarem uma formação de ensino secundário), revela uma taxa de não conclusão (a qual combina desistências + reprovações) bastante inferior à do sistema de ensino regular, da ordem dos 8,5% (CESO: 2005, 73). Trata-se, entretanto, de uma via de ensino que, ao longo dos 17 anos de existência que tem actualmente, conseguiu atingir uma taxa de respostas, sob o ponto de vista da oferta, de cerca de 12,6% do oferta do sistema de ensino do ensino secundário. Quando se admite, como vários estudos o demonstram (SILVA, 1997; CESO, 2005) que a procura não satisfeita ascende, no percurso formativo de 2002/2005 a uns 45%/50%, poder-se-ia admitir que, o não estrangulamento das escolas - «todos os diagnósticos do subsistema convergem na identificação do estrangulamento financeiro como um dos bloqueios principais, se não o principal, ao seu desenvolvimento»

¹³¹ - «A taxa de saída antecipada reflecte o total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo do ensino básico e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário. A taxa de saída precoce representa o total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário» (A.A.V.V., 2006: 58).

(SILVA, 1997: 71) - teria permitido este subsistema cobrir hoje cerca de 22,7%/25,2% da população que se matricula no ensino secundário¹³².

Em síntese, mais do que procurar responder à interrogação inicialmente colocada pelos *ideólogos* do sistema educativo – o «constituir uma alternativa de escolarização de nível secundário particularmente adequada ao desenvolvimento de interesses e aspirações dos jovens de grupos sociais recém-chegados a(o) nível de ensino (secundário) e dos jovens cujo percurso escolar anterior e/ou condições de vida não incitam a, ou podem não permitir ou favorecer o projecto de, prosseguir até ao ensino superior» (ANTUNES, 2004: 194) – o que a via profissionalizante parece assegurar, em todo o caso com maior sucesso que as alternativas do ensino regular é, efectivamente, a manutenção dos jovens no sistema de ensino por períodos mais longos e, desde logo, conseguindo concluir o nível de ensino secundário. A circunstância, por outro lado, de existir uma permeabilidade entre as diferentes vias de ensino, bem como o acesso ao nível de ensino superior a partir de qualquer uma delas, não deixa de reflectir o ter havido, igualmente, «uma procura deliberadamente orientada para este fim: usar o ensino profissional como via alternativa de formação intermédia, articulável com uma formação superior» (SILVA, 1997: 32). Fundamenta-se esta realidade na estafada e sensocomunizada expressão de que, estas vias de ensino, porque mais *acessíveis*, seriam igualmente preferidas porque, melhor dariam resposta a este desígnio da procura de uma formação superior. O que, novamente, os dados revelam, é que essa procura não acontece por causa de uma intencionalidade, mas por causa de uma retracção do próprio mercado de trabalho, ou seja, é a ausência de respostas por parte do mercado de trabalho que parece estar na origem de uma procura (legítima) de qualificações académicas acrescidas: «a procura das escolas profissionais é heterogénea; e se tende a ser, como se pretendia, marcada pela orientação predominante para uma via de formação terminal e qualificante, também é alimentada por aqueles que virão a prosseguir estudos.

¹³² - Os autores questionam-se, não obstante, sobre a «credibilidade (que) deveremos conceder, todavia a estes números? Tratando-se de estimativas a partir de pré-inscrições, declarações de interesse ou previsões incluídas nos *dossiers* de candidatura das escolas, até que ponto são (inconsciente ou voluntariamente) empoladas?» (SILVA, 1997: 33). Um dado parece, em todo o caso, inquestionável; perante um nível secundário, face ao qual a questão da sua frequência traduz, tão somente, se se deseja (ou não) continuar estudos, sem que exista essa obrigatoriedade, outras vias optativas parecem traduzir uma maior atractividade do nível secundário de estudos para um maior número de destinatários. Por outro lado, se entre 2002/2003 e 2005/2006 (dados disponíveis) se assiste a uma certa estabilização do número de matriculados em cursos profissionais (de 33.354 para 33.341), já o mesmo se não pode dizer relativamente aos cursos tecnológicos, face aos quais no mesmo período se assiste a uma descida de 53.118 matriculados para 50.956 (CESO, 2005; EURYDICE, 2005), ambos os dados contraditórios, em todo o caso, com uma procura acrescida de qualificações equivalentes ou superiores ao ensino secundário, daqui se podendo depreender uma procura efectivamente não satisfeita a nível do ensino profissional.

Certamente que o próprio sucesso no curso e no acesso a cursos superiores explica parte dessa continuação» (ibid).

Contrariamente à percepção de um maior facilitismo nos cursos profissionais, o que parece prevalecer, na organização curricular destes, é um maior aprofundamento de disciplinas nucleares aos cursos respectivos, que são igualmente disciplinas determinantes no acesso a especificações de nível superior¹³³. É, aliás, este dado, associado a uma retracção do mercado de trabalho, que explicará uma variação crescente na condição de “estudante” (os diplomados que seguiram formações de nível superior ao nível frequentado na escola passaram de 27,9% no ano lectivo de 1999/2000 para 32,2% no ano lectivo de 2002/2003), uma variação decrescente na condição de “trabalhador” (os diplomados que encontraram trabalho passaram de 56,5% no ano lectivo de 1999/2000 para 48,9% no ano lectivo de 2002/2003) e uma variação crescente na condição de “desempregado” (os diplomados que se encontravam desempregados passaram de 16,7% no ano lectivo de 1999/2000 para 23,1% no ano lectivo de 2002/2003)(CESO, 2005: 97).

A escola objecto do presente estudo de caso enquadra-se, entretanto, num outro paradigma – o do ensino artístico: «as EPs diferem das escolas secundárias sobretudo por contemplarem as Artes do Espectáculo e a Produção Artística, áreas quase inexistentes no segundo caso» (GRÁCIO, 1998: 236). Trata-se com efeito, face ao paradigma dominante do ensino técnico, já vigente desde 1983 no quadro das escolas públicas (ensino tecnológico e profissional), de um conjunto de especificações profissionalizantes sem tradição significativa no âmbito do sistema de ensino, particularmente no que ao Teatro diz respeito. A tipologia “escola profissional” e a modalidade “ensino profissionalizante” ficam assim, desde então associadas a estas vias de formação. Analisaremos, mais adiante, as especificidades destas vias de ensino e a sua (aparente) adequação àquela tipologia de escola.

2. Modalidades de articulação entre formação e trabalho: as particularidades do ensino artístico

Procura compreender-se aqui, por intermédio de algum recuo histórico, a relevância da articulação entre contextos (de produção) de formação e contextos (de

¹³³ - Vejam-se, a este título, as notas do sub-capítulo I respeitantes às observações de sessões da disciplina de Português no curso de Interpretação.

produção) de trabalho na definição das diversas vias de ensino disponíveis no sistema e, particularmente, aquelas que mais directamente enquadram a escola aqui em estudo.

Tomando por referência a obra de CORREIA¹³⁴ (1996), a relação que se estabelece entre a formação e o exercício do trabalho, na Idade Média, é uma relação de aprendizagem directa, ou seja, define-se por uma «íntima ligação entre os espaços sociais que asseguram a “formação profissional” e aqueles onde se exercem as actividades produtivas» (p. 17). Esta situação caracteriza particularmente os ofícios artesanais, cuja aprendizagem, ao requerer a compreensão de todo o processo de produção – da matéria-prima ao produto final – se confunde com o próprio exercício do trabalho, não permitindo «estabelecer uma relação directa entre a complexidade tecnológica do exercício das actividades produtivas e o desenvolvimento de instituições sociais especializadas na formação» (id: p. 18). Não cabe (ainda) nesta interpretação a dissociação, conforme contemporaneamente entendida, entre um espaço produtor de saberes e um espaço de aplicação desses mesmos saberes, quer porque, em virtude da necessidade de conhecimento da integralidade do ciclo de produção, «o operário de ofício, no antigo sistema de trabalho, possui conhecimentos técnicos inseparáveis da experiência e da habilidade» (id: p. 17), conhecimentos de natureza complexa, mas da complexidade compósita de um ofício, quer porque, embora adquirindo «a possibilidade de se adaptar a materiais ou a máquinas susceptíveis de variação» (ibid), nem sempre encara o *utensílio* como «determinado pela procura de um aperfeiçoamento contínuo; pesa sobre ele um conjunto de hábitos, de tradições, de interditos» (HEERS, s/d: 15). A própria noção de trabalho, «enquanto esfera autónoma da vida social a que se reconhece uma especificidade (seria) um produto histórico relativamente recente» (id: p. 17), bem como o seria a condição de trabalhador, essa, «inseparável de todo o contexto económico e social da época, o qual não poderia ser transformado ou comprometido por um simples aperfeiçoamento material» (HEERS, ibid).

É sobretudo por intermédio do incremento das actividades comerciais, da própria geografia do comércio e das trocas - «(p)ara todas (as) cidades viradas para o mar, tão originais, tão diferentes do mundo que as rodeava, a única “indústria” dos homens era o comércio e todas as actividades com ele relacionadas» (id: 69) - fortemente associadas à actividade cambial e ao papel da moeda, que se assiste a uma gradual separação dos contextos produtores dos saberes daqueles onde eles são operacionalizados: «(o)s

¹³⁴ - Reportamo-nos ao trabalho “Sociologia da Educação Tecnológica”.

embriões dos modernos sistemas especializados de formação não se desenvolvem, portanto, nos contextos sociais tecnologicamente mais desenvolvidos, mas naqueles onde é particularmente densa a rede de saberes susceptíveis de serem descontextualizados» (CORREIA, id: 18). Não se pretendendo aqui menosprezar o papel da Igreja nos primórdios de um qualquer resquício de sistema de formação organizado - «(d)e todos os indivíduos que constituíam a sociedade europeia nos primeiros séculos do Cristianismo, somente os componentes da Igreja tinham motivo para se interessarem pela prática da instrução e pelo seu desenvolvimento. Procuravam, por meio dela, que o conhecimento das Sagradas Escrituras (...) fossem comunicados de geração em geração, de modo que houvesse sempre quem os transmitisse, em todo o tempo e em todo o lugar» (CARVALHO, 2001: 12) – o mesmo, embora estruturado segundo a preocupação de preparar para o exercício de actividades profissionais - «(a) escola (...) aparece como uma instância de “formação profissional” do clero cuja “actividade profissional” exigia o domínio da escrita e do latim» (CORREIA, id: 19), por forma a garantir a propagação da sua palavra: «(à) medida que o meio social se lhes ia tornando favorável procuraram os homens da Igreja organizar-se devidamente, e consolidar a organização criando centros de trabalho, de estudo e de meditação donde fariam irradiar a sua palavra orientadora» (CARVALHO, *ibid*) – não se confunde com o sentido adquirido por um saber organizado e em estreita articulação com o exercício do trabalho, que gradualmente se deslocaliza do local onde se produz aquele: «(a escola) consolidou-se também como uma instância de produção e de reprodução de uma burguesia mercantil que manipula “saberes profissionais” propensos à sua descontextualização e, portanto, à sua “escolarização”» (CORREIA, *ibid*).

Compreender o gradual afastamento espacial de contextos de produção dos saberes daqueles onde se exerce a sua aplicação passa, designadamente, pela percepção da ascensão de uma nova *classe* – a burguesia – que se faz em torno do desenvolvimento de uma nova actividade produtiva, o comércio: «(p)or contraponto à concepção tradicional da Igreja Católica, que vê o trabalho como uma penitência, a ética burguesa encara o trabalho “como um meio legítimo de atingir a riqueza”. (...) À noção de trabalho andam associadas as noções de poupança e de acumulação, por contraponto às práticas ociosas e de esbanjamento, que caracterizariam aqueles cuja riqueza não resulta do trabalho mas de direitos adquiridos» (VAZ, 2003: 25, 26). A esta nova concepção do trabalho, revalorizado e distante das concepções que o associavam a um mero exercício de subsistência - «os poderosos, os agricultores e os artífices,

constantemente envolvidos em perturbações políticas, sempre receosos de invasões, de pestes e de fomes, obrigados, pela permanente incerteza da sua segurança, a preocuparem-se apenas com a satisfação mais imediata e elementar das suas necessidades, dentro de um mundo fechado que prometia ser sempre igual a si mesmo, não estavam em condições de entender o significado de uma cultura científica ou literária» (CARVALHO, *ibid*) associa-se agora a necessidade de assegurar aprendizagens que melhor garantam o seu regular exercício.

Admite-se que, a uma concepção *módica* de trabalho - «o burguês almeja uma “felicidade *honest*a, desconhecida dos grandes e dos pobres, felicidade que não exclui as incongruências da fortuna, mas as reduz e afasta o mais possível”» (VAZ, *ibid*) – se associe uma percepção austera e, por isso, disciplinada do exercício das aprendizagens: é uma disciplina que se impõe pela crescente procura de espaços especializados na produção do ensino, tendo a concentração daí resultante conduzido «a uma “racionalização” dos métodos e organização do ensino congruentes com a transformação destas instituições em espaços sociais especializados» (CORREIA, *id*: 20); é, por outro lado, uma racionalização a que não é estranha uma espécie de (nova) moral, burguesa: «(a) burguesia apenas se fiava, conscientemente ou não, na sua razão (...) Da sua doutrina, a classe burguesa tiraria o hábito de julgar todos os actos segundo princípios antecipadamente determinados, de se conformar à teoria mais do que à experiência ou antes de submeter esta àquela» (PERNOUD, 1969: 109); é, por último, uma austeridade que é também a austeridade de uma apreciação quantitativa dos bens: «(a)s escolas de contabilidade e de cálculo (...) ensinam a utilizar rapidamente os números, a calcular os juros. Na burguesia, e em todas as classes da sociedade, adquire-se o hábito de apreciar em números, em valores mensuráveis, quantitativos, e alarga-se esse modo de apreciação aos objectos de arte, quadros, tapeçarias, etc., que anteriormente pareciam pertencer ao domínio da pura qualidade» (*id*: 100).

Em síntese, «(o) aluno deixa, de facto, de ser um comprador de serviços de melhor ou pior qualidade dos mestres individuais e passa a entrar numa instituição organizada com um programa de instrução moralizadora bem definido. Ele passa a estar integrado numa vida colectiva feita de emulação, de prémios, de punições e de classificações consoante o esforço desenvolvido e a assiduidade» (CORREIA, *id*: 22).

Se esta breve leitura permite compreender a transição de uma concepção da formação concomitante com o exercício do trabalho para uma concepção de formação deslocada, temporal como espacialmente do exercício do trabalho, ela tem igualmente

de ser compreendida através dos mecanismos de regulação desenvolvidos no interior da instituição escolar, quer no que se refere à sua actividade, quer enquanto instituição englobada num projecto social mais alargado, no qual, ao desenvolvimento primeiro da actividade comercial e financeira, se sucede agora o desenvolvimento da actividade industrial, com fortes repercussões nos sistemas de organização do trabalho. De facto, aquilo que, à luz da problemática aqui trabalhada se revela importante é o que GORZ (1988: 71-72) designa por «uma concentração técnica de capital que não seria possível a não ser na base da separação do trabalhador dos meios de produção. Apenas esta separação permitiu racionalizar e economizar o trabalho, fazê-lo produzir excedentes que ultrapassam as necessidades dos produtores e utilizar esses excedentes crescentes para a multiplicação dos meios de produção e para o crescimento do seu poder». Este processo de racionalização do trabalho não se circunscreve, no entanto, ao estrito modo do exercício do trabalho - «é a própria máquina que, ao solicitar predisposição e força do operário, se converte na virtuosa, dotada da sua própria alma... A actividade do operário, reduzida a uma pura abstracção, é por todos os lados determinada e regulada pelo movimento da maquinaria» (MARX, cit in GORZ, id: 74) - mas enquadra-se num projecto social mais vasto, assente em três tendências: o «reforço dos mecanismos de controlo social no exercício do trabalho, (a) concentração das competências tecnológicas e organizacionais em determinadas figuras profissionais e (a) “desnaturalização” da carreira operária que se fundamenta mais num poder legitimado em instâncias de formação “exteriores” ao trabalho do que numa autoridade conquistada no seu exercício» (CORREIA, id: 31).

A compreensão do sentido dos saberes associados ao exercício do trabalho requer, por seu lado, que se compreenda que, a deslocalização entre o espaço/tempo de aquisição dos primeiros e o espaço/tempo de exercício do segundo, condicionaram dois resultados distintos, a saber: primeiro, a gradual destruição dos ofícios tradicionais - «(o)riginalmente exigida pela racionalização económica capitalista, a reificação do trabalho ou a destruição (...) dos ofícios tornou-se finalmente um processo em grande parte irreversível em razão da divisão do trabalho e do comércio à escala do mundo inteiro» (GORZ, id: 78); segundo, um eventual acréscimo de qualificações escolares - pese embora «o aprofundamento do taylorismo (...) possa ter sido responsável por uma eventual “desqualificação” do trabalho operário, induziu, com efeito um conjunto de fenómenos sociais que produziram um aumento global no nível da escolarização das

populações das sociedades industrializadas e, portanto, um eventual acréscimo na qualificação dos trabalhadores» (CORREIA, id: 33).

Quando nos reportamos estritamente às actividades artísticas constatamos, quer pela raiz etimológica, quer pela relevância atribuída a um *processo* de transformação – a arte enquanto «capacidade que tem o homem de pôr em prática uma ideia, valendo-se da faculdade de dominar a matéria» (FERREIRA, 1986: 176) – a sua aproximação, enquanto espaço de trabalho, aos ofícios tradicionais, onde impera – é, aliás, estrutural – o processo de produção e o próprio objecto de trabalho do artista. Reportando-se à organização dos ofícios na sociedade medieval, VIGOTSKI (2001: 249) refere que, «(p)recisamente pelo fato de que o mestre fazia manualmente cada objeto é que seu trabalho adquiria um carácter individual e não havia nenhum limite entre o artesanato e a arte. O artista era uma artesão. O artesão era um artista do seu assunto». VASCONCELOS (2002: 61) distingue dois tipos de racionalidades na aprendizagem das actividades artísticas – uma racionalidade técnica e uma racionalidade artística – «entre as quais se configura o exercício de ensinar e de aprender. A racionalidade técnica encontra-se associada a um conjunto de procedimentos e de convenções que permitem ao (...) intérprete ou ao criador um determinado desempenho, inserido nos pressupostos herdados da história própria de cada disciplina (...), de uma tradição e da reprodução de determinados modelos. Quanto à racionalidade artística, aqui predomina a dimensão estética e o sentido crítico em relação ao acto artístico, em que o indivíduo é a peça fundamental»¹³⁵. Actividades aprendizáveis até certo ponto – WATERMAN defende «a impossibilidade de se ensinar a ser artista» (cit in VASCONCELOS, *ibid*) – actividades que GORZ (id: 206) enquadra na definição de *actividades autónomas* não mercantis: «valem para e por si próprias não porque não tenham finalidade outra que a satisfação ou o prazer que suscitem, mas porque *a realização da finalidade tanto quanto a acção que a realiza* são fonte de satisfação: o fim reflecte-se nos meios e inversamente; não há diferença entre um e outros; eu posso desejar a finalidade em razão do valor intrínseco da actividade que a realiza e a actividade em razão do valor da finalidade que ela persegue».

¹³⁵ - VASCONCELOS reporta-se, neste trabalho, especificamente ao ensino da música. Parece-nos, contudo, que determinadas asserções são suficientemente generalizáveis ao trabalho artístico para podermos aqui mobilizá-las.

GORZ explora aqui o conceito de autonomia, não apenas por oposição ao conceito de heteronomia¹³⁶, mas também por oposição ao conceito de necessidade, «não porque toda a actividade necessária seja inevitavelmente heterónoma (*não é assim*), mas porque a autonomia de uma actividade comandada pela necessidade está condenada a permanecer num estado formal» (id: 208). Ora, aquilo que, ao longo dos tempos gradualmente condicionou a actividade formal de aprendizagem foi, justamente, uma lógica de utilidade imperativa face a um contexto de produção - «tudo se altera a partir do momento em que eu não produzo mais para o autoconsumo mas para o mercado» (id: 138) - bem como uma gradual codificação entre níveis de aprendizagem e correspondentes níveis de inserção no mercado da produção (tanto mais visível no *discurso* que estatui as escolas profissionais), convertendo deste modo toda a actividade de aprendizagem a uma finalidade, isto é, a sua *conversão* numa actividade produtora. Deste modo, a própria actividade de aprendizagem se converte (tanto quanto mais próxima de um nível de estudos aprofundado) em actividade mercantil – «a sua finalidade primeira é o seu valor de troca» (id: 171) – distanciando-se daquilo que esteve na própria origem do seu aprofundamento (isto é, o modo como a instituição escola se autonomizou), e que ainda parece salvaguardar algum valor real nos níveis de estudos mais elementares - «a própria actividade é a finalidade primeira»¹³⁷ (ibid).

Quando atrás referimos que, o exemplo das escolas profissionais é um exemplo claro da procura de tradução de um determinado nível de saber num determinado nível hierárquico da estrutura produtiva, queremos acentuar o quanto, pelo menos discursivamente, esta estratégia contribui e, até certo ponto, aprofunda o sentido da

¹³⁶ - «A heteronomia de um trabalho *não reside* apenas no facto de que eu me devo sujeitar às ordens de um superior hierárquico ou, o que dá no mesmo, às cadências de uma maquinaria pré-regulada. Mesmo que eu seja soberano sobre os meus horários, os meus ritmos e o modo de cumprimento de uma tarefa complexa, altamente qualificada, o meu trabalho permanece heterónimo quando a finalidade ou o produto final para o qual ele concorre está fora do meu controlo» (id: 207). CASTORIADIS (1975: 152), numa perspectiva mais psicanalítica, associa ainda este conceito ao de *alienação*, quando define que, «o essencial da heteronomia – ou da alienação, no sentido geral do termo – ao nível individual, é a dominação por um imaginário autonomizado que se arrogou a função de definir para o sujeito, quer a realidade, quer o seu desejo», para adiantar, quanto ao jogo de forças presente ao nível social, que «a alienação, a heteronomia social, não aparece simplesmente como “discurso do outro” – ainda que este aí desempenhe um papel essencial como determinação e conteúdo do inconsciente e do consciente da massa dos indivíduos. Mas este outro desaparece no anonimato colectivo, a impersonalidade dos “mecanismos económicos do mercado” ou da “racionalidade do Plano”, da lei de alguns apresentada como a lei, pura e simplesmente» (p. 161-162)

¹³⁷ - Não discutimos aqui, obviamente, se o valor atribuído à aprendizagem, nos níveis mais elementares, depende do *ponto de vista* da criança, mas que, no processo histórico de gradual valorização do espaço educativo, este valor se inscreve em preocupações outras que não aquelas que são estritamente determinadas pelo mercado. A consideração destes níveis de aprendizagem enquanto actividades autónomas tem assim que ver com a sua distância face à lógica estrita do mercado.

aprendizagem enquanto actividade heterónoma. Se a ideia de uma “formação de banda larga”, não direccionada para uma profissão específica, mas para uma família de profissões, parece encerrar um espaço de autonomização dos contextos formativos face aos contextos produtivos, ela requer uma *autonomia* inscrita na própria natureza do mercado de trabalho - «o quadro técnico intermédio, que (...) corresponde mesmo ao tipo de profissional que tende cada vez mais a constituir o agente essencial da generalização da mudança...» - que não apela já a conteúdos específicos de formação, susceptíveis de serem traduzidos num exercício profissional, mas a qualidades pessoais requeridas pelo exercício profissional, que apenas neste se operacionalizam: «... terá de ser assim um bom comunicador, para influenciar a “tomada de decisões, resolver conflitos, gerir equipas de trabalho, cooperar na solução de problemas, (...) pensar criticamente o sistema sociotécnico da sua organização”, etc» (GRÁCIO, 98: 235). Segundo EHRENBURG (2000: 234), «(n)a empresa, os modelos disciplinares (taylorista e fordista) de gestão dos recursos humanos recuam em proveito de normas que incitam o pessoal a comportamentos autónomos, mesmo na base da hierarquia. (...) Os termos da contratualização imposta ao operário não são mais os do homem-máquina do trabalho repetitivo, mas os do empreendedor do trabalho flexível». A autonomia inscrita nesta abordagem parecerá assim uma autonomia ilusória (comportamental, como a define EHRENBURG e, nesse sentido, instrumentada) porque, aquilo que de facto acentua é uma gradual desregulação do exercício formativo face ao exercício do trabalho, transferindo o sentido heterónimo da actividade de aprendizagem para o próprio sujeito: «(a) escola conhece transformações que têm efeitos análogos sobre a psicologia dos alunos. Nos anos sessenta, a selecção social efectuava-se largamente a montante da escola. Hoje, como o demonstra unanimemente a sociologia da educação, a massificação da população liceal conduziu a uma selecção que se opera ao longo de todo o percurso escolar. Paralelamente, “uma exacerbação dos imperativos de sucesso individual e escolar abate-se sobre as crianças e os adolescentes”. São crescentes as exigências que pesam sobre o aluno, uma vez que ele assume a responsabilidade dos seus insucessos, o que não deixa de resultar em novas formas de estigmatização pessoal» (id: 235).

Traçámos aqui, face aos conceitos de autonomia e de heteronomia, a situação específica do ensino profissional em virtude de ser neste subsistema que se enquadra a escola aqui objecto de estudo. Importa, no entanto, realçar o quanto nos parece que esta análise seja extensível a todo o sistema de ensino e, designadamente, às vias de estudo

mais prolongadas; a variável determinante, neste caso, será o tempo e a protelação para mais tarde de uma lógica mercantil que invade hoje, de forma assertiva, o próprio ensino superior. Quando, no sub-capítulo anterior, analisamos as percepções dos jovens desta escola profissional e de jovens de escolas secundárias face ao significado do estudo, verificámos o quanto, para estes últimos, esse significado parece estruturalmente instrumental, isto é, desprovido de um sentido próprio e subordinado a um “*estudo porque é essa a minha obrigação*”, que será porventura validado enquanto etapa que permite aceder a outro patamar, postergando o seu significado imediato em função de um sentido ulterior. Ora, em certo sentido a acentuação de um significado numa *obrigação* designa, mais do que a percepção de uma deliberação autónoma, uma deliberação heterónoma, aquilo que CASTORIADIS (1975: p. 151), numa perspectiva psicanalítica, entende como a transição da percepção da autonomia enquanto «dominação do consciente sobre o inconsciente» (a dominação do Eu, consciência e vontade, sobre o Outro, lugar de pulsões, instintos) para a percepção da autonomia enquanto «a regulação pelo inconsciente (enquanto) lei (...) de um outro literal, não de um “outro Mim” desconhecido, mas de um outro *em mim*». O sentido heterónimo aqui, à dissemelhança da situação que anteriormente caracterizamos, não parece radicar tanto na situação específica de aprendizagem - onde se balanceiam, replicando-se, o princípio do desejo e o princípio da realidade – mas no significado social da própria aprendizagem: «(a) autonomia converte-se assim: o meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim» (p. 152). Em ambas as situações parece perpassar uma limitação do exercício da autonomia, desde logo porque «(a) verdade própria do sujeito é sempre participação numa verdade que o ultrapassa, que se enraíza e o enraíza finalmente na sociedade e na história, mesmo quando o sujeito realiza a sua autonomia» (p. 158); o que as formações mais profissionalizantes parecem amplificar é a transferência de um discurso que, porque mais comprometido com uma linguagem dos contextos produtivos (a qual encerra uma semântica nova, que associa mobilidade, flexibilidade, etc., a autonomia), pareceria traduzir nestas modalidades formativas um efectivo exercício autónomo, mas que efectivamente não o realiza porque acentua, implicitamente, a fragilidade dos laços sociais que, melhor ou pior, a escola ainda vai privilegiando. A autonomia, nestas situações, mais do que uma *dádiva*, seria uma espécie de presente envenenado, como referimos antes, uma ilusória autonomia.

A questão que agora se nos coloca é, no entanto, o problematizar se, e no caso das actividades artísticas (e do caso específico que analisamos), a aproximação do contexto de aprendizagem do contexto de produção não seria reveladora de espaços de autonomia do próprio exercício de profissionalidade (ou, mais latamente, do exercício de uma cidadania onde se compreende, também, o exercício da profissionalidade). E precisamos introduzir aqui uma distinção nova, mais lata do que o suposto sentido de uma aprendizagem que faz sentido porque é mais sensível, porque está mais próxima de um saber-fazer, visto enquadrar o fazer em contexto no próprio contexto do aprender, para perceber o sentido de uma aprendizagem mais pródiga na compreensão da sua envolvente social, isto é, contrariando o sentido da escola enquanto espaço que, ao determinar a sua finalidade, se fecha à finalidade social mais geral da educação. GRÁCIO (1998: 86) refere, a este respeito, e reportando-se à Iª República, que «a instrução pública esteve quase sempre nas mãos de homens mais ligados ao quadrante político do que ao quadrante intelectual da classe dirigente, ao qual pertenciam os pedagogistas. Isso não significa que o conhecimento, mesmo impreciso, das ideias e propostas dos pedagogistas não exercesse alguma influência sobre os responsáveis sobre a política de ensino (...) ela existia necessariamente e, de uma maneira geral, deve ser inserida na tensão entre as (...) lógicas, doutrinal e política, que em grande parte orientou a política do ensino da época: de modo difuso, a simples produção e difusão dos ideais pedagógicos de certa maneira lembrava reiteradamente a importância da educação popular no programa republicano». Se, neste contexto, o «ensino técnico era objecto de reduzido interesse», tal não obstaculizava que se percebesse o ensino primário, pela sua pouca frequência nos meios rurais, como «“muito mais” do que alfabetizar, tornando no “trabalhador o cidadão consciente dos parasitismos que o atormentam e das maneiras práticas de o combater”» (p. 87). É ao autor desta reflexão – António Sérgio - que se atribui, aliás, uma distinção entre educação profissional e educação técnica, «cultiva(ndo) (esta) a especialização como um fim em si enquanto na outra se toma “uma arte usual como meio educativo”» (p. 86). Embora, como refere NÓVOA (2001: 10), «não devamos a António Sérgio ideias pedagógicas verdadeiramente inovadoras», mas fundamentalmente o reconhecimento do seu papel enquanto «excelente divulgador, um pensador capaz de integrar a “questão educativa” num contexto social mais amplo, e de conceber a organização do ensino no momento

decisivo de uma revolução cultural e social», é sobre algumas das ideias deste pedagogo¹³⁸ que, de seguida nos concentraremos – até pelo que elas representam de inspiração no movimento mais generalizado da Escola Nova – para procurar destrinçar o(s) significado(s) de modalidades distintas de encarar a educação e a formação, que nos parecem úteis à compreensão (embora porventura sem o pretenderem, por parte do autor) das especificidades das actividades artísticas.

A *divisa pedagógica* de António Sérgio assentava em dois conceitos estreitamente imbricados e implicados: o trabalho, por um lado, a autonomia, por outro: «(d)ois grandes objectivos se impõem na escola do futuro: por um lado, a eliminação gradual dos antagonismos sociais e a instauração de uma sociedade justa, mediante a Escola Única do Trabalho; por outro lado, a realização da Liberdade na idade adulta, mediante a educação das crianças num regime de Liberdade» (cit in NÓVOA, id: 8). O conceito de *escola única* não alterava em António Sérgio uma outra preocupação - «a necessidade de preparar uma elite dirigente» -, centrava-se antes na ideia de «substituir a educação livresca e formalista por uma escola do trabalho» (id: 5), particularmente adequada aos níveis básicos da educação, substituindo o princípio da alfabetização pelo princípio do trabalho¹³⁹: «(c)oerentemente, Sérgio propõe que a escola reproduza tanto quanto possível na sua organização determinadas estruturas sociais da vida adulta, de modo a incutir disposições de autonomia e favoráveis à cooperação, e que rudimentos de instrução profissional, de feição agrícola e local, sejam transmitidos logo na escola primária» (GRÁCIO, id: 86). Este propósito incitaria assim, e porque particularmente

¹³⁸ - Duas chamadas de atenção se justificam aqui: a primeira refere-se ao privilégio atribuído aqui às perspectivas pedagógicas de António Sérgio por contraponto a outros pedagogistas da época, igualmente importantes e, porventura, mais relevantes sob o ponto de vista do impacto das suas ideias em medidas políticas concretas (Afonso Coelho, João de Barros, João Camoesas para citar apenas alguns). O privilégio atribuído a António Sérgio decorre de uma visão, parece-nos, mais holista do papel da educação no projecto social e de, na evolução das suas ideias, ele ser significativamente plasmado no aprofundamento da questão do cooperativismo - mais do que, «única e simplesmente, um outro sistema ou regime de economia, (...) é muito principalmente um sistema de educação (...)» (COSTA, 1979: 65) – enquanto corolário de um modelo de educação que se não desvincula de um modelo societário mais lato; a segunda refere-se à dificuldade de acesso a fontes primárias, não pela sua não identificação, mas pela dificuldade de as encontrar disponíveis. A abordagem aqui efectuada fundamenta-se, por isso, no tratamento dado às perspectivas de António Sérgio por outros investigadores e, nomeadamente, António NÓVOA.

¹³⁹ - O problema colocava-se, com efeito, sob o ponto de vista do alcance da luta contra o analfabetismo no seu mais «modesto significado, que é o de saber-se ler, escrever e contar, (...) Sem exagero se poderia afirmar que a aquisição de tão reduzido saber não arrancava o povo à sua ignorância secular pois apenas lhe fornecia uma arma que rapidamente se embotaria por falta de uso. O problema (...) era outro, o da intervenção social permanente do indivíduo alfabetizado, considerada não como uma segunda fase do combate ao analfabetismo mas integrada num todo indispensável e acessível a qualquer cidadão. O saber ler, escrever e contar não deveriam ser fins a atingir mas apenas meios para a conquista da dignificação do Homem» (CARVALHO, 2001: 672-673).

dirigido às massas distintas das elites, uma preocupação que, embora emanasse do *centro*, encontrasse eco nas realidades específicas das *periferias*. Em resposta àqueles que o acusavam de «propugnar uma filosofia utilitarista», António Sérgio responderia: «o que eu defendo, desde há alguns anos, sob a designação de educação profissional, é uma educação *geral*, não especializada, na qual o exercício de uma actividade social se conceba como um *meio*, como a razão de ser da instrução: é uma educação *para* (e não *pelas*) as actividades profissionais; (o)s que me acusam de utilitarista quando reclamo uma escola primária do Trabalho, e não uma escola primária do Alfabeto, e uma escola secundária do Trabalho (trabalho social, científico) em vez de uma escola secundária de assimilação de conhecimentos, demonstram que a noção que têm de trabalho e de trabalhador é uma noção muito antiga» (cit in NÓVOA, id: 9).

Não parece antever-se nesta concepção de escola do trabalho uma indução clara da racionalidade do (exercício do) trabalho sobre o trabalho educativo – a qual conflituaria com o segundo predicado da divisa de António Sérgio, a autonomia – mas antes, o privilégio da acção, e igualmente, da participação social no/do acto educativo (enquanto processo interactivo). Quanto à primeira questão – a acção - «a prática é educadora da mente, não há ensinamento seguro se não provier do exercício prático, (...) do que significa inteligir uma realidade, e essa intelecção só é possível no diálogo constante com as dificuldades decorrentes do seu exercício» (MOREIRA: 2004, 37). Fundamenta-se o exercício da aprendizagem, de algum modo, num respaldo da metodologia científica e da cientificidade do saber: «o ideal de educação que preside a este esforço de encaminhamento dos alunos pela experiência da própria perplexidade, que, em inevitável percurso da razão humana, conduz à problematização e à formulação da hipótese tendente a resolver a dificuldade, é o de promover a autonomia dos sujeitos» (id: 38). Autonomização rima com emancipação, e essa é uma das tarefas da educação: «(r)eceber uma informação já feita e acabada mata a criatividade, a curiosidade, o espírito inquieto que deve caracterizar aquele que aprende. Estimular a criatividade, o sentido crítico, a capacidade de problematizar promove a emancipação dos indivíduos, e com isso se promove toda uma sociedade» (ibid). Finalmente, o reflexo social desta formação emancipatória dos indivíduos é assegurado pela acção, pela mobilização do trabalho para o centro da actividade de aprendizagem: «(a) ponte feita entre a promoção individual dos sujeitos e a sua intervenção na sociedade é garantida pelo respeito (e culto) do trabalho como redentor do homem, instrumento de dignificação e de socialização por excelência» (ibid).

Relativamente ao segundo aspecto relevante no acto educativo – a participação social – António Sérgio inspira-se em DEWEY, cujas reflexões «o introduziram na dimensão social do trabalho educativo, mostrando-lhe a importância da experiência democrática no meio escolar» (NÓVOA, id: 9). DEWEY (2002: 80) parte da variedade inúmera de pequenos grupos (de interesses) que existem no meio social para admitir que, a procura de satisfação desses interesses possa fechar o grupo sobre si mesmo: «(o) isolamento ou a exclusividade de um grupo ou círculo restrito põe em relevo o seu espírito antisocial», podendo este efeito verificar-se mesmo relativamente às «escolas quando se separam dos interesses do lugar e da comunidade» (p. 81). A este título, DEWEY dá o exemplo da organização do trabalho: «(f)ala-se muito da organização científica do trabalho. É uma visão estreita limitar a ciência a assegurar uma eficiência à operacionalidade dos movimentos musculares. (...) A tendência a reduzir coisas tais como a eficácia da actividade e a organização científica a exterioridades puramente técnicas é uma prova dos estímulos unilaterais do pensamento oferecidos àqueles que controlam a indústria, aos que assinalam as suas finalidades» (p. 80). E, articulando este contexto específico com a instituição escolar, adiantará: «(o) problema não é o fazer das escolas um apêndice da indústria e do comércio, mas sim o de utilizar os factores da indústria para tornar a vida escolar mais activa, mais plena de significação imediata, mais relacionada com a experiência extraescolar» (p. 265). É missão da escola, por outro lado, proporcionar ao indivíduo oportunidades presentes na sociedade como um todo, embora distantes das suas origens: deve «o ambiente escolar arrestar diversos elementos do ambiente social e cuidar de que cada indivíduo desfrute da oportunidade para livrar-se das limitações do grupo social em que nasceu e para pôr-se em contacto vivo com um ambiente mais amplo» (p. 29). Em síntese, a democracia, «mais do que uma forma de governo, é primariamente um modo de viver associado, de experiência comunicada juntamente» (p. 82) e a escola deve evidenciá-lo, não contrariá-lo, «assegura(ndo) uma libertação das capacidades que permanecem reprimidas enquanto as incitações para a acção forem parciais, que o serão em qualquer grupo que, no seu exclusivismo, suprime uma grande diversidade de interesses» (ibid).

A segunda *divisa* na doutrina pedagógica de António Sérgio, perceptível já nas palavras de DEWEY, realça o conceito de autonomia, algo que a educação deve perseguir, mas algo que faz parte igualmente do projecto social mais alargado: «a aprendizagem da autonomia, à semelhança da educação cívica, fundamenta-se na prática e nunca na assistência a um curso ou na disciplina escolar (...); a acção orientada

para a autonomia deve exercer-se, não apenas em meio escolar, através das actividades profissionais e do *self-government*, mas também na sociedade exterior; tanto na escola como na sociedade, a autonomia não é algo concedido pelos governantes; terão de conquistá-la os governados, pacientemente, dia após dia» (NÓVOA, id: 9).

A abordagem algo desenvolvida em torno da pedagogia sergiana procurou, por um lado, problematizar os significados atribuídos a modalidades formativas de teor profissionalizante, nem sempre estritamente circunscritos à racionalidade mercantil, supostamente melhor assegurada por uma escola subordinada ao mundo do trabalho (a análise da produção discursiva em torno do ensino profissional procura, justamente, aferir a distância que pode separar as intenções do legislador das realizações do executor); por outro lado, e embora interpretada amiúde como congregando algumas contradições e revelando um «utopismo intrínseco» (MOREIRA, id: 40) como traço fundamental do carácter do seu autor, o recurso à mesma traduz a composição de uma matriz pedagógica institucional que a leitura dos dados recolhidos (e tratados nos sub-capítulos anteriores) foi permitindo identificar na Escola de Teatro aqui objecto de estudo. Se o conceito de trabalho parece *resolvido*, é o contexto de autonomia que parece, por seu lado, deixar-nos suspensos. É conquistável, é possível, é traduzível na gramática de vida dos sujeitos que se *sujeitam* a um determinado processo de formação, concretamente aqueles que passam pelo processo de formação da escola que aqui estudamos? Eis uma questão que nos merece mais alguma reflexão.

A abordagem simultânea do Teatro e da Educação permite-nos situar a reflexão em duas realidades distintas (e em dois tempos distintos), nomeadamente, uma primeira que equaciona o papel do teatro no interior da estrutura escolar – o teatro como prática educativa – e uma segunda, que equaciona a formação profissional no âmbito do teatro – o teatro como prática criativa¹⁴⁰. No que se diz respeito à primeira, e como refere FRAGATEIRO (1992: 36), «(s)em passado no interior do Sistema Educativo, pelo menos no campo estritamente curricular, a expressão dramática foi construindo o seu espaço de experimentação em articulação com o projecto de formação de professores que estava a ser experimentado nas Escolas do Magistério desde 1976», processo a que

¹⁴⁰ - Quando inserimos no título desta tese a expressão “a Escola no Teatro”, procuramos justamente problematizar esta distinção de fundo entre, por um lado, uma educação pelo teatro que, nas palavras de alguns autores, e por um efeito mimético tipificador da instituição escola, se terá convertido na escolarização pelo (do) teatro («(...) o trabalho (dos profissionais de teatro) tende a ser reconhecido sobretudo pelo lado de uma relativa instrumentalização, ocultando a sua especificidade e o seu valor enquanto trabalho artístico» (SANTOS, 1999: 84)) e, por outro lado, uma formação em teatro a qual, ao procurar articular as especificidades de um contexto de profissionalidade com a estruturação de uma formação que lhe dê acesso parece responder mais exaustivamente a preocupações de natureza educativa.

facilmente se compreende a associação a uma intervenção primeira centrada «no ensino infantil e primário» (id). Com efeito, em níveis de ensino pouco especializados, onde «as componentes artísticas (...) encontrarão terreno mais favorável de inserção, porque ainda não se coloca de forma explícita a questão da transmissão de saberes objectivos, mas antes sobretudo do desenvolvimento de aptidões, comportamentos e valores» (SANTOS, 1999: 79), melhor se assumiria «a expressão dramática como uma prática que permite cortar a divisão entre o pensar e o agir, entre os diferentes compartimentos do saber, e cria espaços para a execução integrada desses saberes. Uma prática que se centrava na criança, criando condições para o seu autoconhecimento e para a descoberta e relacionamento com o grupo e com o mundo» (FRAGATEIRO, id: 35).

Falaremos, neste caso, e como sugere José CALDAS (1999), não de Teatro, mas de *parateatro*, «uma aproximação (iniciação) à arte teatral: (...) (c)omo arte teatral, sem querermos aprofundar a noção, entendemos a produção de artistas adultos e profissionais que se reúnem para criar um objecto artístico, sincrético na sua origem, que será apresentado num espaço teatral, em diversas sessões, para um público alargado» (p. 11). O teatro na escola não é, ainda segundo este autor, «em caso nenhum “um curso de formação de actores”, mas a possibilidade de provar virtualmente o grande teatro da vida» (ibid). Mesmo nas iniciativas dirigidas aos jovens, o espaço de permeabilidade da escola parece restrito, o teatro organiza-se como actividade extra-curricular e os seus efeitos multiplicadores anunciam-se limitados. Natércia PACHECO (1999), reportando-se a uma experiência em parceria de teatro na escola¹⁴¹, identifica algumas das questões *difíceis* que se colocam aos técnicos de teatro envolvidos na experiência: «(a) maior aversão é certamente relativa aos aspectos didácticos, às concepções de avaliação com que se têm confrontado, à redução das relações adulto/jovem a uma relação professor/aluno com a sua aura de autoridade/submissão. Na verdade, a coisa pedagógica existe, mas é... outra coisa, não é escolarizante mas formante» (p. 94). Por seu lado, os professores encontram-se face «ao confronto entre duas culturas, a cultura interna à Escola e a cultura externa representada pelos técnicos. Existe aqui um risco de que este confronto seja vivido como um choque, em todo o caso como um elemento desestabilizante para cada um dos parceiros: o professor sente

¹⁴¹ - Referimo-nos ao “Projecto de Teatro na Escola”, testemunhado no livro *Teatro na Escola. Nostalgia do Inefável*, publicado em 1999. A dimensão que aqui nos parece saliente é a orientação do projecto por técnicos do Teatro e a sua preocupação em assegurar, numa primeira fase (i.e., antes de iniciar o trabalho com os jovens) uma formação a professores que, posteriormente acompanhariam o processo de formação dos jovens.

muitas vezes a intrusão do outro no seu território, na sua sala de aula, como qualquer coisa que o “engole”, que o desvaloriza ou o põe em questão aos olhos dos seus alunos» (ibid). Finalmente, é sobre os jovens que a intervenção parece procurar maior sucesso e acolhimento, mesmo algum espaço de autonomização: «(...) sobretudo, aprenderam a reflectir e a discutir em conjunto os problemas sociais que os tocam, a viver a sua adolescência/juventude como autores do seu futuro» (p. 97). E o que dizer relativamente à escola? «Os jovens... esses têm nomes, idades diferentes, uns são brincalhões, outros são mais sérios, são rapazes e raparigas, são gente. A Escola? Está lá fora, embora este território seja interior. Mas ali ela, se por acaso se esgueirou, transformou-se. Já não é ela, tal e qual a socializaram, habituada a obedecer aos programas, às orientações ministeriais, preocupada com os valores a impor, com os “conhecimentos” a transmitir, com as avaliações que seleccionam, com a separação dos bons e dos maus. Quando por ali passa, deixa de ver alunos, vê rapazes e raparigas “ao vivo”» (p. 95).

No que à segunda realidade diz respeito – o teatro como prática criativa – abordamos a construção de um percurso formativo comprometido com a formação de profissionais do Teatro, ou seja, aqueles que futuramente poderão desempenhar o papel dos técnicos, no exemplo que anteriormente citámos. CALDAS (1999) salienta a necessidade de, mesmo no que a estes se refere, haver a necessidade de distinguir de modo claro um percurso pedagogicamente relevante da ilusória sensação de, ainda em contexto formativo, se estar a fazer Teatro¹⁴²: «(s)aliento esta especificidade porque no momento actual nos debatemos no meio de uma grande confusão: exercícios de escolas profissionais, jogos dramáticos e expressão dramática nas escolas, etc., que são apresentados como espectáculos teatrais. Mais grave ainda, pretende-se que essas experiências pedagógicas e ou formativas se substituam ao Teatro. Assim, vemos jovens com talento, sensibilidade e em formação vestirem a persona do “actor” (com todo o seu corolário de clichés) que se lhes gruda ao rosto e ao espírito, desvirtuando o sentido mais profundo dessa experiência» (p. 11). Destaca-se aqui uma preocupação com a distinção entre, por um lado, um processo de experimentação como modo de

¹⁴² - Ensaaiaríamos aqui a distinção proposta, a este título, por BENTO (2003: 86) entre expressão dramática e arte dramática, a primeira contendo o mundo vasto do teatro na escola, a segunda apontando mais especificamente uma formação específica para as artes do espectáculo: «(a) expressão dramática é o campo vasto da expressão e comunicação artística, lúdica e social. Por sua vez, a arte dramática é (...) o espaço de junção e de relação entre o texto dramático, o actor, a encenação e o público». Não se exclusivizam face a estes mundos, em todo o caso: «a expressão dramática vai na direcção do objectivo do desenvolvimento pessoal e social que, em termos educativos, é um dos objectivos gerais da Escola (...) a arte dramática reenvia-nos, através da sensibilização das práticas, à criação e fruição dos objectos artísticos».

aprendizagem e, por outro lado, o próprio exercício do trabalho em profissões fortemente marcadas pela incerteza. Com efeito, «a dimensão da incerteza explica porque é que o grau de adequação entre as disposições de um candidato a uma profissão artística e as condições de êxito no exercício desta é revelado ao indivíduo apenas progressivamente, em situação de trabalho, por um processo de aquisição de informação sobre o *métier* e sobre si mesmo» (MENGER, 2005: 16). Se, no caso aqui estudado, um professor da Escola relembra com frequência aos seus alunos que eles *não são actores*; se, por outro lado, são os próprios jovens que interiorizam que *esta escola é o ponto de partida*, parece instalar-se uma perversão (extensível ao ensino profissional no seu todo), arqueada num pressuposto culturalmente enraizado, segundo o qual é o trabalho que dignifica, que se repercute, designadamente, numa taxa de abandono neste subsistema de ensino, a qual traduz, não necessariamente insucesso escolar, mas sim um sucesso profissional *precoce*¹⁴³.

O sucesso profissional precoce, no que às artes do espectáculo diz respeito, distingue diferentes realidades consoante, no caso desta escola, nos reportemos aos cursos técnicos ou ao curso de formação de actores. Com efeito, e atentando ao Quadro 24, verificamos que:

CURSOS	Interpretação	Real. Plástica/Técnica	Totais
Inscritos no 1º ano lectivo	116	108	224
Inscritos no 3º ano lectivo	93	74	167
Taxa de continuidade I	80,2%	68,5%	74,5%
Concluíram nos 3 anos	74	50	124
Taxa de continuidade II	79,5%	67,5%	74,2%
Taxa de conclusão	63,7%	46,3%	55,3%
Empregados	49	41	90
Taxa de Empregabilidade	66,2%	82,0%	72,6%
Prosseguimento de Estudos	18	6	24
Taxa de Pross. Estudos	24,3%	12,0%	19,3%
Desempregados	6	2	8
Taxa de Desempregados	8,1%	4,0%	6,4%
Não admitidos	225	22	247

Quadro 24: Parâmetros de sucesso escolar e empregabilidade respeitantes aos cursos iniciados nos anos lectivos de 1995/96 (concluído em 1997/98) até 2000/01 (concluído em 2002/03), num total de 6 edições para cada curso.

¹⁴³ - Este dado é particularmente visível nesta escola, na qual o abandono precoce do sistema de formação se verifica com maior incidência nos cursos cuja inserção profissional é mais fácil, em virtude de haver pouca oferta formativa para essas actividades (é, designadamente, o que se verifica para os técnicos de luz e de som, que cursam Realização Técnica). No trabalho por si coordenado, AZEVEDO (2003: 65) refere como principal razão para os níveis de ineficiência que as escolas profissionais registavam, mediante explicação dada pelo órgão directivo, o «ingresso precoce na vida activa, prévio à conclusão formal dos cursos (ex: não conclusão de alguns módulos, não defesa da prova de aptidão profissional) por facilidade de inserção profissional; as escolas invocam a dificuldade em “obrigar” os alunos a concluir 2 ou 3 módulos em falta quando já se encontram a trabalhar».

- as taxas de continuidade I e II são mais elevadas no curso de Interpretação, o que parece revelar uma desistência mais elevada nos cursos de Realização Técnica e realização Plástica;
- os resultados anteriores parecem reflectidos na taxa de conclusão, cerca de 17 pontos percentuais mais elevada no curso de Interpretação;
- inversamente, a taxa de empregabilidade é cerca de 16 pontos percentuais mais elevada nos cursos de Realização Técnica e de Realização Plástica;
- por último, a representatividade no que se refere ao prosseguimento de estudos relativa aos alunos que cursaram Interpretação é cerca do dobro face aos cursos de Realização Técnica e de Realização Plástica, a expressar uma maior dificuldade por parte destes alunos em encontrarem situações profissionais após a conclusão do respectivo curso (dado igualmente evidenciado pelas taxas de desempregados dos diversos cursos).

Estes dados parecem traduzir, com efeito, uma menor inserção profissional por parte dos jovens que cursaram Interpretação (a confirmar, aliás, o clima de maior incerteza deste percurso profissional) mas, por outro lado, uma maior capacidade destes jovens de realizarem percursos de estudos posteriores ao curso profissional (o que parece confirmado pela maior regularidade dos seus percursos académicos dentro da escola). Inversamente, os alunos que cursaram Realização Plástica e Realização Técnica parecem mais bem sucedidos na inserção no mercado de trabalho o que, por si só poderá explicar o menor recurso ao prolongamento de estudos.

Concentrando aqui a análise dos percursos escolares no curso de Interpretação (por, justamente, parecer traduzir uma maior estabilidade¹⁴⁴ e, por outro lado, estar menos permeável ao mercado de trabalho, a este nível de ensino), pareceria inscrever-se no próprio *sentido* do trabalho artístico uma lógica não mercantil, não estritamente percebida por aqueles que a ele se dedicam, mas também, a jusante, por parte daqueles que o fruem. Com efeito, «as actividades artísticas não são meios para ganhar a sua vida; elas implicam um dom de si incondicional e este dom é reconhecido no seu valor *incomensurável* mesmo quando o público “o honra” por meio de um pagamento que não tem nunca o sentido de uma compra, ou seja, de um contra-valor de troca: o

¹⁴⁴ - As diferenças entre a taxa de conclusão e a taxa de continuidade I são de, respectivamente, 16 pontos percentuais para o curso de Interpretação e de cerca de 22 pontos percentuais para os cursos de Realização Técnica e Plástica, o que deixa perceber uma maior dificuldade de conclusão para estes últimos. Por outro lado, a proximidade das taxas de conclusão I e II para ambos os cursos deixa perceber poucas diferenças, revelando ser no 3º ano que mais alunos têm dificuldade em concluir a sua formação.

público manifesta por meio de ovações emocionadas o seu reconhecimento ao artista, mesmo quando pagou caro a possibilidade de o ouvir» (GORZ, id: 209). A montante, por outro lado, e embora dependendo do tipo de Teatro que se considere¹⁴⁵, encontramos o dramaturgo, a quem «cabe sonhar teatro e, sem outros meios a que lançar mão, cristaliza esse sonho pela escrita: faz uma peça» (BARBOSA, 2003: 61). O trabalho artístico – e, especificamente, o trabalho dos actores – é sempre um trabalho de «actualiza(ção) da mensagem no seu momento especificamente teatral – o espectáculo – e sem eles, efectivamente, o teatro não existe» (id: 60). Se, neste espaço de liberdade que constitui o protagonismo profissional dos aprendizes¹⁴⁶, não se faz propriamente teatro – antes, aprende-se o ofício de actor/actriz – a experimentação e o contacto com o público parecem, não obstante, imprescindíveis: «o teatro, pela própria natureza do seu canal de comunicação, tem o poder de transformar os espectadores, não numa multidão anódina de indivíduos solitários, (...) mas num verdadeiro *grupo*, entendido este como “um conjunto de indivíduos entre os quais se cria um campo de relações interpessoais que condicionam a recepção da mensagem”» (id: 63). Inscrevem-se «em toda a peça dramática dois estratos com funcionamento semiótico distinto e que sofrem tratamentos diferentes na sua conversão a espectáculo: o estrato dos *diálogos*, que simplesmente é “oralizado” pelos actores mantendo-se como texto de natureza verbal, e o das *didascálias* (indicações cénicas ou operadores de legibilidade), estrato autenticamente metatextual, que sofrerá um processo de conversão muito mais radical já que no espectáculo se destina a desaparecer enquanto texto verbal para ser convertido em signos de natureza diferente (cenário, caracterização e movimentação dos actores, sons, ruídos, luzes, etc.)» (id: 61). A transposição do discurso verbal para o discurso cénico não é, por outro lado, um processo repetitivo – o significado que, a este título, os alunos atribuem a cada noite de apresentação do espectáculo é, a todos os títulos, ilustrativo (vide Sub.Capítulo II-I) – mas um processo que renasce em cada apresentação, identificando o teatro como uma «arte colectiva, grupal, interpessoal, relacional e socializante» (id: 64), um processo de *fuição colectiva* que, por essa natureza, tem de estar presente no próprio processo formativo.

¹⁴⁵ - Especificamos agora o nosso estudo de caso no âmbito lato das actividades artísticas.

¹⁴⁶ - A actividade de “projecto” é explicitamente contemplada no Regulamento Interno da Escola (Art.º 14º, Regime de Estudos, ponto 14.6) nos seguintes moldes: «(o)s planos de estudo privilegiarão o espaço de trabalho de projecto, (...) o qual se destina à aplicação prática dos conhecimentos globais adquiridos e à simulação dos contextos e práticas de trabalho e produção artística».

Em síntese, o sentido do trabalho escolar parece construir-se, por um lado, no próprio processo da sua profissionalização, mas é, por outro lado, a (desejável) isenção de uma *significação económica* (GORZ, id: 210) inscrita nesse processo de profissionalização que lhe pode proporcionar um carácter autónomo; a determinação do comprometimento institucional parece aqui determinante.

3. A estratégia comunitária na Escola de Teatro: entidade e (id)entidades

O perfil institucional da Escola de Teatro traduz, à semelhança de muitas instituições deste sub-sistema de ensino, um protagonismo dos profissionais da(s) respectiva(s) actividade(s)¹⁴⁷. Logo na introdução do seu Projecto Educativo se afirma ser a Escola «a primeira *escola profissional* criada por iniciativa dos profissionais de teatro do Porto»¹⁴⁸, procurando desta forma contrariar «uma prática profissional (...) exercida por profissionais sem formação académica específica» e suscitando, para tanto, «a necessidade inadiável de criar estruturas de educação artística capazes de implementar práticas mais consistentes», acreditando-se permitir a consolidação de espaços educativos artísticos o poder contribuir para uma intervenção «simultaneamente no meio no sentido de uma transformação qualitativa do seu tecido cultural e produtivo».

Segundo CARVALHO (2005: 5), a criação desta escola é temporalmente concomitante com a criação de duas outras instituições de formação¹⁴⁹ de profissionais do espectáculo na cidade do Porto, salientando que, «a emergência destas estruturas de formação não poderia deixar de trazer consequências para o teatro produzido na cidade». No entanto, refere, «a situação paradoxal é que estas estruturas, que, (...) absorveram muitos dos profissionais de teatro locais, com carreiras firmadas durante os anos 80, surgiram precisamente numa fase de contracção da produção teatral, devido ao desaparecimento de algumas das companhias que, como referimos, haviam marcado a

¹⁴⁷ - Embora o lançamento do sub-sistema assente num envolvimento de *entidades* públicas e privadas, de iniciativa iminentemente local, a iniciativa de um conjunto de profissionais do teatro e do espectáculo parece, com as devidas adaptações, ajustar-se ao modelo institucional proposto. A circunstância, por outro lado, da iniciativa partir de profissionais do Teatro, aspecto enfatizado no capítulo que traduz o “perfil da instituição”, parece ir de encontro a uma génese da escola comprometida com o próprio “estado da arte” das artes do espectáculo na cidade, decorrente de políticas pouco favoráveis à manutenção do estado de coisas então vigente.

¹⁴⁸ - Todas as citações aqui não assinaladas são retiradas do documento “Projecto Educativo” da Escola de Teatro, bem como de relatórios de actividade da mesma instituição. Por forma a preservar o anonimato da instituição, os mesmos documentos não são anexados ao presente estudo.

¹⁴⁹ - Uma outra, igualmente segundo o figurino de escola profissional e uma Escola Superior.

década anterior». Tal parece dever-se, ainda segundo este autor, à grande permeabilidade ou, mais exactamente, vulnerabilidade que os sectores de produção cultural parecem deter face às alter(n)ações das forças políticas governamentais, o que, em certa medida, fundamentaria este investimento na formação no sentido, justamente, de a médio/longo prazo vir a contrariar essa vulnerabilidade: «(o) final da década de 80 assinala o mais recente e mais dramático momento de contracção da actividade teatral portuense, mercê de um conjunto de circunstâncias onde se misturam a lógica dirigista de uma Secretaria de Estado da Cultura paradoxalmente apostada no liberalismo cultural e numa estratégia presumidamente anti-despesista e a incapacidade de renovação e consolidação de muitos dos projectos ainda activos» (id: 3). A situação de crise no sector encontraria eco na dificuldade de sustentar projectos de médio prazo, assente «(n)o desaparecimento ou ausência de figuras, quase sempre encenadores, capazes de assumirem a “autoria” de um trajecto, muitas vezes mais do que um projecto» (ibid), parecendo a aposta formativa traduzir uma nova linguagem no percurso da produção do sector, agora já resultante dos efeitos da intervenção destas instituições formativas: «(a) alternativa para muitos dos jovens formados por estas escolas foi então a de, aproveitando também um novo entendimento da actividade teatral e consequente revisão da política de subsídios, criar estruturas próprias, avançar com projectos autónomos, coordenando as diferentes competências adquiridas (nas áreas da interpretação, da cenografia e figurinos, da luminotecnia, etc.), quase completamente desligados da geração directamente responsável pela sua formação, quando não em ruptura estética e ideológica com ela» (id: 5).

O espírito acima enunciado - a criação do próprio emprego - fortemente estimulado com a criação do sub-sistema das escolas profissionais, parece igualmente confirmado nos relatórios emanados da Escola, admitindo-se, adicionalmente, «a renovação do meio de produção teatral pela implantação de novas companhias profissionais de teatro fundadas por ex-alunos da Escola»¹⁵⁰. Enquanto estrutura de formação, fortemente implantada no contexto das artes do espectáculo, em virtude de mobilizar muitos profissionais enquanto quadros docentes e/ou dirigentes, a Escola pode assumir-se como uma espécie de placa giratória entre a formação de profissionais das artes do espectáculo, por um lado, e a inserção destes profissionais, em regime de assalariado ou de auto-emprego, no tecido produtivo, por outro: «são inúmeras as

¹⁵⁰ - in “Pedido de Autorização Prévia de Funcionamento – 1999/2002”, Decreto-Lei 4/98 de 8 de Janeiro (Ministério da Educação).

vantagens desta ligação íntima que garante um enquadramento privilegiado da formação, do ponto de vista profissional, pois ninguém melhor que os promotores da escola conhecem a realidade da prática profissional e gozam de um estatuto, eles próprios, de entidades empregadoras nesta área de actividade»¹⁵¹. Por outro lado, «este contacto próximo da escola com o meio empregador é ainda fundamental já que tem conduzido ao ajuste dos perfis de formação e por consequência a um nível cada vez maior de empregabilidade dos formandos»¹⁵².

Para além desta dinâmica de intervenção no contexto das artes do espectáculo – que não é apenas determinada pela excelência de uma formação, mas igualmente pela (procura de) renovação e sustentação do próprio tecido produtivo específico¹⁵³ – o forte sentido comunitário de que o projecto da Escola parece imbuído (já anteriormente detectado nas suas práticas de funcionamento quotidiano), aqui explicitado pela contribuição da formação para a (re)estruturação da actividade profissional, parece ajudar a compreender a própria relevância dos trajectos formativos dos jovens na construção e estruturação das suas identidades. Elencaríamos assim, três traços reveladores da procura da excelência formativa, que projectam a Escola para lá da definição estrita de uma estrutura de formação profissional¹⁵⁴:

- no plano da intervenção formativa, e para garantir a «necessidade de conciliar os aspectos pedagógicos, artísticos e técnicos, (...) no sentido de dar um pendor mais globalizante e integrado à formação», o recrutamento do corpo docente é efectuado mediante «a selecção para as disciplinas das componentes sociocultural e científica (de) docentes que, tendo a devida habilitação própria, tenham, ou tenham tido, ligações ao

¹⁵¹ - id.

¹⁵² - ibid. Se bem que estes dados – a empregabilidade – se afigurem fundamentais para a sustentabilidade do projecto de formação (é, com efeito, um dos factores de análise desta mesma sustentabilidade), noutro momento se reconhece, no mesmo relatório, que, «uma característica importante neste tipo de actividade, e falamos mais concretamente dos actores, é que o emprego não tem carácter regular, ou seja, os profissionais gravitam de projecto em projecto, sendo a tendência cada vez mais dominante o trabalho em regime de ‘free-lancer’. Este facto deve-se em parte a que as estruturas produtivas, perante os níveis ainda baixos de financiamento à cultura, optem por uma economia de meios, já que não assumem compromissos a longo prazo com os profissionais que contratam”. A mais-valia do trabalho da escola, face a um «trabalho em *free-lance* e (um) emprego intermitente, sinónimos de hiperflexibilidade contratual» (MENGER, 2005: 102) situar-se-ia então, mais do que ao nível da alteração das regras que estruturam a organização das artes do espectáculo, ao nível de uma revitalização e animação deste contexto, procurando assegurar assim, de um modo indirecto, uma lenta mas gradual transformação destas regras.

¹⁵³ - Como se afirma no “Projecto Educativo”, Cap. IV – “Projecção no Meio”, «(o) contributo da escola na transformação das condições e das estruturas produtivas é um dos primeiros sentidos com que nos propusemos avançar».

¹⁵⁴ - PATRÍCIO (2006: 86) distingue claramente a noção de “formação” - «preparar o homem, cuidar do homem, para ser homem» - da noção de “formação profissional” - «prepara(r) (o homem) para o exercício de uma actividade profissional». Retomaremos a distinção destas noções no capítulo seguinte.

mundo profissional do teatro/artes do espectáculo»¹⁵⁵. Esta medida permitirá uma melhor articulação com as componentes artísticas, estrutura central destas formações;

- no que se refere ainda ao corpo docente e, reconhecendo que, «quando a escola foi inaugurada havia uma carência vincada de formadores nas áreas específicas dos nossos cursos, (...) desde muito cedo que a Escola (...) começou a enviar alunos que se tivessem revelado particularmente dotados para uma área durante o curso, como bolseiros para instituições, teatros e escolas europeias». Esta medida permitiu à própria Escola vir a integrar alguns dos seus ex-alunos no quadro de docentes, designadamente nas disciplinas de «Voz, Adereços, Maquilhagem, Iluminação e Movimento», profissionais que se tornaram, «inclusive, docentes de outras instituições/cursos da região»;

- para além de potenciar o contacto com outras correntes e escolas teatrais de projecção internacional no âmbito dos próprios planos de formação dos cursos, a escola mantém relações de parceria regulares com estas instituições, as quais abrangem «acordos diversificados, compreendendo a reflexão pedagógica, a acreditação das formações e estabelecimento de articulações operacionais entre os diferentes níveis de formação»¹⁵⁶. Estas parcerias, cuja contribuição se firma igualmente a nível do reconhecimento da excelência da formação ministrada pela escola, permitem nomeadamente a prossecução de estudos dos seus alunos a um nível superior: «os nossos cursos de teatro são oficialmente reconhecidos (designadamente pelo Rose Bruford College, através da Universidade de Manchester, Reino Unido), o que permite a um aluno formado na Escola concluir os seus estudos de nível superior e obter o respectivo diploma, em apenas um ano»¹⁵⁷.

No que ao sentimento de comunidade diz respeito, é novamente por intermédio dos testemunhos dos alunos que parece evidenciar-se uma construção identitária em

¹⁵⁵ - in “Pedido de Autorização para o Funcionamento de Novas Turmas/Novos Cursos – 2000/2003”.

¹⁵⁶ - in “Pedido de Autorização Prévia de Funcionamento – 1999/2002”, Decreto-Lei 4/98 de 8 de Janeiro (Ministério da Educação).

¹⁵⁷ - id. Parece aqui claramente inscrita uma preocupação com os percursos dos jovens, a qual se distancia do pressuposto de uma estrita formação de “quadros médios”, o que parecerá coerente com um contexto profissional tradicionalmente definido por uma relação de trabalho assente na instabilidade e na incerteza; reconhece-se a imprescindibilidade do percurso aqui efectuado, mas reconhece-se igualmente a insuficiência desse percurso para o traduzir numa profissionalidade mais securizante. E, se este posicionamento se reporta fundamentalmente ao curso de Interpretação, ele não se esgota necessariamente nele; a preocupação de efectuar um investimento importante nos trajectos dos alunos, mesmo depois da sua saída da Escola parece confirmar a tradução de uma política mais investida na própria actividade produtiva do que, estritamente, na formação de “profissionais de nível 3”.

forte articulação com o contexto escolar. Designaríamos, neste particular, três subcategorias identificadas no discurso dos jovens:

.Identidade de “métier”

Quando nos reportamos a uma identidade de “métier”, queremos identificar uma maturação profissional, susceptível de ser efectuada no contexto de formação, isto é, mais do que da consolidação de um saber profissional, indissociável de uma prática e vivência profissionais que só ocorrem com a própria experiência profissional do ofício, trata-se fundamentalmente da consolidação da opção de estudos efectuada. Para a Maria, “(...) *não é qualquer pessoa que quer fazer teatro, que é sensível ao teatro. Não é que quem o é é melhor ou pior, mas não é qualquer pessoa que é sensível*”, e esta sensibilidade identifica e identifica-se na própria escola: “(...) *o facto de termos todos esta paixão comum, (...) acho que isso é uma condicionante para o clima de escola, (...) o leque de professores que aqui se juntaram,... os programas, a maneira como ensinam as aulas, acho que também influencia*”. A Maria denuncia, no entanto, a questão das turmas diferentes, já antes articulada com o clima de escola: “*Mas acho que se calhar tem mais a ver com o gosto pelo teatro. (...) as turmas e os programas são os mesmos, só que quanto maior se nota a apetência da turma para realmente viver o teatro, mais essa sensibilidade fica à flor da pele*”.

A consolidação da opção efectuada é ainda exemplificada a partir de situações específicas da formação efectuada. A Luísa exemplifica a situação de trabalho com um encenador, difícil – “*havia pessoas que tomavam calmantes antes de ir para a aula dele*” – para denunciar a falta de disponibilidade de alguns colegas para trabalharem numa situação de maior adversidade, aquilo que exemplificaria uma falta de maturidade profissional: “*(e) depois as pessoas também não percebiam a linguagem dele, não se davam muito ao trabalho porque, por exemplo, ele às vezes fechava os olhos como se estivesse a dormir e toda a gente, ah! Eu estou a fazer o meu trabalho e ele está a dormir! (...) O dormir, o que ele, na minha opinião me estava a dizer era, estás-me a fazer dormir, experimenta outra coisa, vai por outro caminho. (...) a mensagem não estava explícita, mas estava implícita na atitude dele, (...) e aquilo fazia parte do processo, (...) aquilo é doloroso mas para mim é enriquecedor, eu saía de lá a chorar e batia, esperneava, e às vezes vinha para o fim-de-semana fogo! Este homem está a pôr-me tola, mas eu aprendia com aquilo*”. Num registo distinto, o Luís descreve um conjunto de situações desafiantes, que vão do choro (receado) ao conhecimento de si

(mágico) para reforçar a opção pelo teatro: “(...) *eu a certa altura da minha vida, (...) eu não estava bem no sítio onde estava, não estava mesmo bem. Houve uma altura em que eu disse: nunca mais choro. Nunca mais! E desde esse dia eu não choro (...) e então nesse exercício (...) eu quando dei por mim já estava com as lágrimas nos olhos, e então se aquilo continuasse ia ser muito mau, e... mas continuei e não aconteceu nada. (...) Umhas semanas depois tivemos o “Clown”, e foi completamente revolucionário (...) eu senti-me completamente – eram exercícios muito pesados -, mas assim completamente vulnerável. Sentia-me quase neutro, mesmo, quase a zero, tipo qualquer coisa que entrasse naquele momento ia ser do zero, e foi a primeira vez que eu fiz isso, (...) eu fiquei impressionado com a capacidade dela de captação, (...) ela tocava nos pontos que as pessoas tinham que trabalhar, mas coisas que não estavam visíveis, nem no exercício, nem no... isso para mim foi mágico, foi mesmo. (...) eu senti o contraste que aqui encontrei, nunca mais tive... de desistir da escola e não sei quê, se isto era para mim, se isto não era para mim,, e a escola secundária é que era o máximo, e então era, nunca mais, nunca mais.”*

As dúvidas, os receios do percurso contrariam por vezes a lógica de uma maturidade que pareceria arquear-se na idade. É do mais novo – no caso, o Luís – que vem a constatação de que, “(...) *cheguei ao final do 2º ano com uma coisa de objectivo cumprido, tipo, se o curso acabasse ali eu ia-me sentir completamente desamparado, mas sentia que tinha sido um... a nível de trabalho, um bom curso, (...) eu acho que o 2º ano foi para mim o ano da maturidade, porque foi um ano mesmo em que eu me tornei, enquanto pessoa, e paralelamente, enquanto actor, mais consistente... enquanto actor-aluno, não enquanto actor, que ainda hoje...*”; é da mais velha – no caso, a Luísa – que vêm os t(r)emores, na sequência de uma prelecção pedagógica do formador: “(...) *fiz o trabalho e depois veio a avaliação e o Fernando disse-me assim... disse-nos: este é o último projecto, um projecto em que tens... como o azeite na água, vem tudo ao de cima, e é aqui que vocês têm de ver se realmente é por aqui o vosso caminho ou não, porque vocês são estudantes de teatro mas não quer dizer que vão ser actores. Quando ele disse aquilo eu já fiquei azul. (...) e virou-se para mim e pois é, Luísa! Tu és um dos casos, sabes, que tem tudo para ser actriz, tu tens técnica, tens postura, tens maturidade... elaborou assim uma série de questões que eu fiquei... e de repente disse assim, por acaso tens um grande problema psicológico – não usou esta expressão mas eu considero um problema psicológico – que é tu não confias no teu trabalho, tu estás constantemente a reduzires-te, tu não arriskas porque se não acreditas não vais arriscar,*

porque tu estás constantemente a castrar-te, a maltratar-te, tu dás-te ao direito de saíres de cena e ir falar mal do teu trabalho. Tu não podes fazer isto, um actor não pode fazer isto e tu fazes.”

A identidade de “métier” revela ainda preocupações que equacionam o próprio papel do teatro no espaço social, compreensivelmente revelados por dois dos jovens que admitem uma projecção para além do palco, mais identificada por ventura com a própria encenação. O Francisco admite a necessidade de *“criar bases para poder iniciar os meus projectos, poder criar bases não no sentido artístico, mas poder criar projectos que digam alguma coisa às pessoas”*, para poder contrariar a tendência de superficialidade dos projectos que vai acompanhando no Porto: *“(n)ão são, não cumprem esse papel do intervir, do criar, (...) como os políticos, como as coisa são feitas, sinto que é tudo muito feito para alguns, e não literalmente para a consciência social e da realidade dos tempos que o teatro deveria ser.. e deve ser”*. O Manuel personaliza mais a sua postura cidadã, definindo claramente o seu entendimento daquilo que é o teatro, da interpretação do que é teatro face à qual ele se sente identificado: *“(...) se eu antes não tinha uma linha de pensamentos, hoje tenho e ela é um bocado pessimista. (...) hoje em dia vivemos num mundo muito partido, muito comodista, muito um mundo de sofá e de televisão, das pessoas não tomarem atitudes, das pessoas não tomarem posições, isto é uma coisa que me entristece, e às vezes muito... sinto que quero fazer teatro, mas para quem? (...) para mim é uma coisa que me faz muita impressão, as pessoas que entendem o teatro como entretenimento, o teatro para passar tempo... para mim o teatro só faz sentido se for mais do que isso, para mim o teatro faz sentido se for uma aula de ensinamentos, de auto-conhecimento, de questionamento, (...) eu falo tanto quando eu faço como quando eu vejo... o teatro deve ser um questionamento, um repensar da nossa postura na vida, das nossas ideias...”*.

.Transformação de si

As referências no discurso dos jovens que remetem para a noção de “transformação de si”, embora situem com frequência o percurso formativo na génese deste processo, fazem-se por três caminhos distintos: primeiro, o efeito-formação no crescimento do sujeito, que se reconhece hoje mais crescido, desabrochado; segundo, o efeito-formação como um contexto de conflitualidade com a própria identidade do sujeito; terceiro, a confirmação de si, da sua *persona*, apesar do processo de formação. A sobreposição com a sub-categoria anterior parecerá aparecer, aqui e ali, sobretudo

porque metade das referências apontam para o segundo caminho, aquele que salienta pelo conflito uma “transformação de si” em procura de confirmação. É paradigmático, a este título, o testemunho do Francisco, que em diferentes momentos do discurso se situa nos três caminhos, reforçando a convicção de este percurso se tratar, no que à área de estudos cursada se refere, apenas de um ponto de partida.

O testemunho da Maria posiciona-se entre o primeiro e o terceiro caminhos – *“ah!, em relação a mim sinto uma diferença total, a todos os níveis, total. Sou outra pessoa ou, se calhar, sou a pessoa que sempre fui, finalmente desabrochada”* – mas acaba por realçar sobretudo o efeito-formação no seu crescimento: *“(...) por causa desta escola ‘tou muito mais forte. Sinto-me mesmo muito mais forte, muito mais segura de mim, muito mais segura das minhas convicções, (...) agora já consigo perceber subtilidades que dantes me passavam completamente ao lado, a minha relação com os outros chegou a níveis que nunca tinha chegado, em anos e anos de relacionamento com outras pessoas lá fora”*. O Francisco, por seu lado, prioriza as relações – a identificação com os outros – para fundamentar o crescimento de si próprio: *“(...) conheci algumas pessoas com que me consegui identificar, e se calhar perceber que são as que eu estou à procura. Depois, pessoalmente eu senti que cresci muito, sinto que evolui, evolui muito comigo, na consciência de mim, na consciência de mim com os outros, e sinto que hoje me conheço muito melhor, (...) sinto-me muito mais calmo comigo e com o mundo”*. O Rui, à falta de “espelhos”, amigos distantes no seu Brasil de origem, percebe-se outro pelo testemunho distante da mãe, embora de um modo hesitante: *“(...) todos os meus parâmetros de comparação estão lá no Brasil, (...) todas as pessoas que eu convivi, que cresceram ao meu lado, que seriam os meus parâmetros, que seriam os meus espelhos, (...) estão lá. Às vezes converso com a minha mãe pelo telefone e ela fala: conseguiste mesmo, já vejo um homem, converso com um homem do outro lado da linha. Mas ao mesmo tempo, aqui dentro ainda é aquele puto de 17 anos que ainda queria curtir”*. A confirmação desta transformação de si alicerça-se, no entanto, na capacidade de se virar para o exterior: *“(...) mas sem dúvida que tenho capacidades de conversar com pessoas (...)”*.

As situações de conflito, embora suscitadas por momentos de formação, parecem sobretudo situações de revisitação de si próprio, nesse sentido relevantes no processo de transformação de si. O Luís reporta-se ao 2º ano da sua formação – *“para mim um ano de mudança, um ano de consciencialização de um estado, de quem sou eu, do que quero fazer”* – para situar uma situação de conflito ao nível da identidade de género: *“(...*

comecei a aperceber outros pormenores, comecei a aperceber-me da... do meu lado mais feminino, julgava muito isso do masculino/feminino, (...) mas eu praticamente nessa altura era... quase ninguém, olhando para a minha cara, dizia que eu era um rapaz, porque era muito, confundia muito, sempre. Toda a minha vida sempre confundi muito". Aquilo que aparecia como uma situação problema é, no entanto, explorado no seu campo profissional positivamente: "começava a aperceber do que podia usar, (...) depois era uma coisa que não custava porque eu achava que isso me podia trazer novas coisas a nível de trabalho, podia-me trazer muita coisa". A Andreia testemunha igualmente uma situação de formação, inicialmente negada (sob o ponto de vista dos seus efeitos sobre a pessoa), mas posteriormente aceite (sob o ponto de vista do contexto formativo): "(...) aquilo então era muito ir buscar a nós a emoção para, e ao fazer isso e por isso é que foi um choque e obrigou-nos a confrontar com coisas que se calhar não estávamos preparados, isso fez-me conhecer, sem dúvida, muito melhor, mesmo. Porque eu tinha... é negação, não aconteceu, não aconteceu, portanto, ali tive que ir buscar e tinha acontecido e tinha a percepção disso e consegui aceitar. Foi à força, que eu acho que – até tive que andar num psicólogo – acho mesmo que foi um choque demasiado grande. (...) mas acho que sim, que faz conhecer-nos melhor, porque nós pensamos sempre, pomo-nos no lugar do outro".

Outros dois testemunhos são mais reveladores de uma situação de conflito na qual é suscitada a necessidade de confirmação de uma identidade na que integra já a identidade de "métier". A propósito de determinado trabalho de "projecto", o Manuel repesca o seu passado anterior (numa outra escola de teatro) para concluir: *"O teatro para mim, hoje em dia, não tem que ser bonito, tem que se fazer sentir, (...) hoje em dia eu consigo aceitar coisas feias, coisas... coisas diferentes... e esse segundo projecto foi um projecto muito de... de um lado menos racional, (...) eu se calhar não consegui fruir dessa nova perspectiva nesse projecto, só consegui nos próximos... mas foi interessante para mim, foi um projecto muito importante a esse nível, a nível mesmo de uma libertação, sou uma pessoa muito tensa, muito racional, e esse projecto obrigou-me também a ter outro lado".* É o confronto do sujeito nas suas características pessoais com um contexto adverso às mesmas: *"(...) é uma coisa que há muito na Escola, que é muita emoção, muitos abraços e muitos beijinhos".* O Francisco, recordando o seu passado, a sua experiência anterior de teatro, precisa confirmar-se na sua opção: *"(...) eu sempre gostei muito de teatro, e dei por mim aqui na escola a não ter muita vontade de fazer teatro, e a ver o teatro como uma coisa muito difícil, muito... e isso assusta-me,*

(...) coisas que eu desde pequenino gosto de fazer, que tenho mesmo vontade de fazer e desde pequenino que faço, (...) e esquecer-me disso tudo, fazer isto de uma forma mecânica... É que eu dei por mim esquecer-me porque é que... a meio do curso a porque é que eu estou aqui, porque é que eu quero teatro, porque é que eu gosto de teatro? E isso fez-me lembrar porque é que eu gosto de teatro. A pessoa que eu, quando entrei aqui, já não sou o mesmo, passei por um processo, mas uma coisa que eu penso mesmo é não me deixar esquecer que eu gosto muito de teatro...”.

Dois últimos testemunhos dão conta de traços que o sujeito identifica em si, apesar do processo, apesar do trajecto formativo. Não é explicitado o pendor da constatação, mas parece conter algo de redenção, de redimir, de remir no sentido de “adquirir de novo”, algo que é nossa pertença, que é Si. Diz a Mariana: *“(...) o pior que me pode acontecer é estar no meio de muita gente e de repente chamarem pelo meu nome e eu ter que olhar e perceber que toda a gente que era por mim que estavam a chamar, ou de repente ser o foco de alguma coisa... isso para mim é terrível, (...) mas eu sou muito complicada para... até para abordar alguém, olhe, nos relacionamentos pessoais, homem-mulher, eu não tenho à-vontade absolutamente nenhum de ir ter com ninguém, mesmo com ninguém, para abordar as pessoas, e fico para mim, mesmo... observo muito mais do que falo...”.* O Francisco, por seu lado, expurga a contradição de si, coloca-a na incompreensão dos outros: *“(...) eu acho, mesmo a escrever, eu olho para as coisas que escrevo... eu tenho tendência a reforçar as coisas positivas pela negativa. E a escrever eu reforço tudo sempre pela negativa. Isto pode parecer um contra-senso, mas eu acho-me uma pessoa muito positiva, acho-me muito positiva... (...) se eu estivesse tão contra isto, não estava aqui, não tinha acabado o curso, era tolinho. (...) eu sei que tenho tendência para me isolar muito. E eu... o que eu sinto às vezes é que as pessoas não me percebem, só agora é que me começam a perceber...”.*

.Identidade Institucional

No percurso dos jovens na Escola perpassam duas ideias fronteira: por um lado, o fascínio do início do curso; por outro lado, o cansaço do 3º ano, cansaço que é nostalgia antecipatória, o grupo que se vai perder, o quotidiano que não se vai repetir, uma marca impressiva cuja casa é a Escola mas que, como referimos no sub-capítulo anterior, remete sobretudo para uma forte coesão do grupo-turma. Várias são as referências aqui inscritas, mas procuraremos interpretar três testemunhos que, a diversos

níveis parecem traduzir uma identidade institucional marcada, conforme percebida pelos jovens que aqui se formaram.

1 – Transgressão como processo de autenticidade e maturidade. O Luís retrata um episódio no qual, apesar da discordância do formador/encenador, ele assume uma determinada caracterização da personagem que interpreta e, ao ser aplaudido por um público especializado, sente-se gratificado: (...) *eu fui completamente matemático, eu escolhi uma maquilhagem completamente... transformei-me numa outra pessoa. (...) Ele (o encenador) no final disse que não gostou nada, mas ele não estava em condições quando eu lhe disse esta é a maquilhagem, ele não lhe dizia nada, porque ele achava aquilo, nem que eu quisesse não pintava, e... isso é mau. (...) no início desse projecto queria tudo, queria essa opinião, queria que as pessoas adorassem, queria que eu adorasse, queria tudo. Só quando me abstrai disso, quando eu disse não! Acabou, eu não vou conseguir, não quero, só quando deixei de ir isso acabou por acontecer, (...) esse projecto foi o que eu mais aprendi enquanto pessoa, e mesmo para me relacionar com as pessoas da minha turma, quer pessoalmente, quer profissionalmente¹⁵⁸ (...) o “Tartufo” aconteceu e eu só conseguia pensar no Projecto “Zero”, no como eu queria que no Projecto “Zero” as pessoas me dissessem aquilo e que agora que se já não me tivessem dito já não tinha importância, não... e estavam a dizer e foi muito marcante, foi assim uns minutos... dos minutos mais marcantes da Escola, porque isso é muito valorizado... e por mim ainda era mais do que é hoje, e também nos é ensinado a valorizar isso”.*

2 – Pessoas “modelo” que sabem ser felizes. A Maria, optimista por natureza, releva a importância de pessoas que a inspiraram, não apenas pela sua excelência técnica ou profissional, mas pela capacidade de serem felizes: “(...) *houve pessoas aqui que se tornaram modelos para mim. Não modelos a copiar, mas sabe aquelas pessoas que eu olho e penso, não! Aquilo é um ser humano, aquilo é alguém. Eu quando crescer, se eu fosse assim, já era feliz, e foi um processo para mim, porque a sociedade é muito descrente em pessoas felizes, é muito descrente em pessoas realizadas, e eu encontrei cá pessoas que contrariam toda a tendência. (...) no geral sou uma pessoa alegre... e é*

¹⁵⁸ - Explica-se aqui o público especializado a que fizemos referência anteriormente. De facto, e como anteriormente já referimos, se nesta actividade o público é uma das razões consistentes deste trabalho, desta actividade, para estes jovens, ainda em processo de formação, o público constituído pelos seus pares mais adiantados, o público que sabe e vive do teatro é particularmente especial. O acontecimento é aqui relevado porque retrata uma situação de “transgressão” face a uma figura – o formador/encenador – o qual integra este mesmo público. Mas o seu significado, a transgressão, é face a uma oportunidade que o jovem sente que não lhe é, de uma forma sistemática, dada.

só desde que vim para cá. (...) eu sinto coisas muito bonitas nesta escola, sabe? Assim, pormenorzinhos que se calhar passam despercebidos, (...) mas assim de um especial tão especial que chega a ser emocionante”.

3 – *Uma escola que exige pouco do aluno mas muito da pessoa.* O Rui desenvolve uma reflexão sobre o trabalho da Escola na qual distingue claramente o aluno da pessoa, concluindo que o grande trabalho da Escola é sobre a pessoa, ainda que se possa preterir o aluno, aqui e ali. Mas enxerga a complexidade social desta opção e o esforço que comete ao(s) jovem(ens) que faz(em) este(s) trajecto(s): *“É uma formação só de conteúdos e ainda um pouco superficial, sim, sim. Só que, não depende só deles, depende de quem procura essa instituição para se formar. Se a pessoa tiver,... ela te dá tudo. Ela é superficial mas, no superficial é o todo superficial. Ela vai-te abrir uma série de livros, mas quem vai ter que paginá-los e lê-los vais ser mesmo tu, quando tu descobrires o interesse, interesse para consultar, de procura, que eles também não conseguem fazer isso sozinhos... (...) como alunos não (é uma escola muito exigente), como pessoas sim, bem mais exigente. Você tem que se conhecer, eles te forçam a se conhecer para poder estar dentro, para poder aceitar outras coisas ou não aceitar ou reivindicar, eles te puxam, principalmente no curso de Interpretação, mais do que nos outros. Nos outros também, também porque eles te forçam a entender coisas que você nunca tinha tido em casa, e vejo isso por alguns colegas que tive aqui na Escola que não tiveram esse apoio em casa, tiveram pais que sabiam menos que eles, então de repente tu cria um bloqueio, (...) tipo se o meu pai não sabe disso, pr’a qu’ é que eu vou saber? Ele está vivo hoje, está a sobreviver do seu trabalho, eu não preciso disso, mas eu quero, me falta qualquer coisa. E cria esse conflito enorme e a pessoa tem que se criar ali dentro. Eu tive colegas meus saindo daqui para psicólogos, estavam mesmo com depressões profundas porque não tinham esse apoio dentro de casa, não se tinham esse “o quê mais”. E apesar de sentir essa necessidade tramada, que via uns colegas a se desenvolver e os professores falando, como não sabe? Vamos lá tentar buscar isso, e a pessoa ficava... Mas conseguiram, estão aí já bem à frente, também. Mas dependeu um pouco disso, de se auto-massacrar e esforçar bastante”.*

A questão final que nos colocávamos, neste sub-capítulo, problematizava o compromisso institucional na construção de um processo formativo verdadeiramente autonomizante dos percursos formativos traçados pelos jovens. Remetemos a autonomia que um trajecto formativo pode proporcionar àqueles que o percorrem para mais tarde –

será uma das conclusões que encerra este trabalho – mas parece-nos que os registos acima descritos não deixam de testemunhar aquilo que, neste último registo é expresso de um modo particularmente explícito, isto é, que é a formação da pessoa, no seu todo, que é priorizada no projecto educativo da Escola. Mas é, por outro lado, a relevância de uma retaguarda institucional, inscrita no próprio processo de intervenção da escola, que parece reverter-se no processo de formação e que sugere, tal como o vimos sugerindo, um forte sentido comunitário inscrito na dinâmica de trabalho da Escola; um sentido comunitário de afiliação que pode redundar, não obstante, em formas identitárias societárias (DUBAR, 2000), mais identificadas com a realidade dos profissionais das artes do espectáculo.

Retomaremos esta questão no capítulo seguinte.

(Epílogo)

«traz pela mão a sua própria derrota
quando entra na guerra do cenário
senta-a ao seu lado, a um flanco

o actor puxa então a palavra
com dedos frágeis e muito medo de nada
sai-lhe o sangue por inteiro sílaba a sílaba
depois uma pausa imensa onde cabe o estrondo
e ele de olhos fechados, sempre de olhos fechados,
comprimindo o gesto todo do ar
para começar a dizer esta coisa tão dura
esta coisa ferida de ternura

uma a uma, as palavras
todos os rostos do mundo vêm ver o resto do actor
ver como a sua boca é transparente
como ele abre o coração do silêncio
e se ergue desse chão minado
de abismo e vultos repentinos

Cap. III – Educação, formação ...

o actor não tem nome
o actor jamais poderá ter um nome
a sua vida é muda, secreta, inflamada

o actor mistura lágrima e sorriso
como se depois tudo fosse verdade
como se depois ele não soubesse mais
onde fica o riso e onde
pertence o choro

../...

Concluída a análise como a interpretação dos dados recolhidos no terreno, importa tecer uma reflexão em torno dos conceitos que se afiguraram centrais neste trabalho, conceitos emanantes da própria pesquisa e que se evidenciaram pela sua relevância e importância como estruturadores da compreensão da realidade analisada.

São conceitos que remetem, de facto, para uma realidade muito específica – a da Escola, em análise – mas que se cruzam, necessariamente, com o âmbito mais lato desta tese em Ciências da Educação, ou seja, a análise de um processo educativo, permeado por particularidades que decorrem de a mesma se situar num sub-sistema do sistema de ensino de nível secundário, o sub-sistema do ensino profissional artístico. São diversas as designações – educação (ensino geral, ensino técnico, ensino profissional), formação, formação profissional – nem sempre esclarecedoras, mas sempre herdeiras de um passado, pelo que, antes mesmo de procurar proceder à sua articulação com os conceitos estruturais desta tese, importa esclarecer o alcance, a abrangência destas mesmas designações.

A deriva a que se assiste, particularmente ao longo da 2ª metade do século passado, da gradual sobreposição do conceito de formação sobre o conceito de educação e, posteriormente, do conceito de formação profissional sobre o de formação não se descontextua, por um lado, da relevância crescente do *económico* face a outras variáveis da organização social (PATRÍCIO, 2006) e, por outro lado, da relevância crescente de sistemas mistos/concorrentes de ensino/formação (AZEVEDO, 2004), constituindo hoje «a alternância um princípio reivindicado pela maioria das sociedades europeias» (JOBERT et al, 1995). É, ainda e sempre, a equação educação-trabalho, mas também os modos da sua articulação, que parecem ditar estes cambiantes semânticos, embora solicitando respostas que vão para além da mera linguagem, e que traduzam (os efeitos) (d)as transformações em curso. Segundo CORREIA (1998: 154), «(n)ão nos encontramos (...) num contexto de (re)estabelecimento de relações entre dois mundos incomunicáveis, mas num processo de complexificação das relações e de diversificação das instâncias que as produzem, ou seja, num processo que não exige apenas novas respostas, mas também instrumentos cognitivos originais que sejam capazes de redefinirem os novos problemas».

À diferenciação entre as noções de educação e de formação, a montante (assim podemos entendê-lo se, para tanto, tivermos presente as diferentes etapas do

desenvolvimento vital), corresponderia uma diferenciação, a jusante, entre as noções de trabalho e de emprego. Segundo JOBERT et al (id: 13), alguns investigadores procurariam sustentar que, «a deslocação do interesse sobre o trabalho para o emprego obedece(ria) a uma necessidade, não apenas porque este último se afigura problemático, mas porque ele estruturaria o trabalho e contribuiria, desse modo, para a estratificação social. A estes, outros responde(ria)m que o trabalho no sentido lato do termo incluindo o trabalho doméstico, o trabalho social benévolo constitui a experiência central em torno da qual se amplifica o laço social. Em todo o caso, quanto aos factos, a referência ao trabalho assalariado permanece(ria) central». Para CORREIA (id: 156), «a íntima relação entre trabalho e emprego é um produto da industrialização que só se consoma com a crise económica dos anos 30. (...) as palavras desemprego e desempregado só aparecem em França no século XIX para designarem a situação dos operários cujo trabalho foi suspenso na sequência do abaixamento das vendas». Em termos conclusivos algo rudimentares, poderíamos admitir que, educação e trabalho se definem como conceitos estruturais da vida dos indivíduos em sociedade, enquanto formação e emprego traduziriam conceitos desenvolvidos a partir de conjunturas específicas do desenvolvimento da organização social.

Ao tomarmos a definição de *educação* a partir da raiz etimológica da palavra, identificamos, quer a noção de “alimentar” (do latim *educare*), quer a noção de “tirar para fora de”, “conduzir para” (do latim *educere*). Nesta perspectiva histórica, reconheceríamos à educação «duas tendências seculares e frequentemente em conflito (...) ora preocupada antes de tudo em alimentar a criança de conhecimentos, ora em educá-la para dela tirar todas as possibilidades» (MIALARET, 1976: 11), associando-a, deste modo, às idades primeiras (ARIÈS, 1988) e ao reconhecimento crescente da sua importância no âmbito do projecto social (DURKHEIM, 1984). A educação entendida essencialmente como espaço de socialização releva de uma concepção comprometida com o laço social, intergeracional, na qual, à *educação-sistema* (a educação enquanto instituição que possui as suas estruturas, as suas regras de funcionamento) e à *educação-produto* (aquela que decorre, é resultado de uma acção), se associa a *educação-processo*, «que ultrapassa muito amplamente o âmbito escolar no qual se tinha o hábito de a considerar e (...) que se observa em todas as idades da vida e em todas as circunstâncias da vida humana» (MIALARET, id: 12-13). É numa perspectiva mais ontológica, mas igualmente mais moderna, que se procura o sentido da diferenciação à educação, entendendo-a enquanto «processo de hominização do ser

humano, na universalidade do género humano, tornado processo de personalização na singularidade de cada homem» (PATRÍCIO, id: 86). Entende este autor que, nessa perspectiva, «(f)ormação pode ser sinónimo de Educação, ou Paideia», entendida a formação como «o processo que conduz à doação ou apropriação da Forma. Ora a Forma é, propriamente, a essência, o ser, de toda a entidade. Formar o ser humano é assim, dar-lhe ou propiciar-lhe a apropriação da sua *Forma*, ou seja, da sua *Essência*, do ser que é, inconfundível com qualquer outro» (ibid). Esta abordagem encerra, de algum modo, a moderna «perspectivação da vida humana como um projecto» (CARVALHO, 2006: 15), não o “projecto utópico” para a educação, proposto pelo Movimento da Escola Nova, «movimento extremamente complexo que, então como hoje, se instituiu num importante referencial simbólico de legitimação dos discursos críticos que procuram enfatizar fundamentalmente as funções emancipatórias da educação em detrimento das suas funções regulatórias» (CORREIA, id: 37), mas um projecto em que se combinam as noções de *mérito* e de *autonomia* na ideia - «fundamento da democracia moderna» - de *meritocracia*: «a ascensão e os proveitos que eu tenha na minha vida só são moralmente justificados, legitimados, se tiverem por detrás de si o mérito com que eu autónoma e progressivamente os alcancei e com os quais me fui, por isso mesmo, aperfeiçoando e realizando» (CARVALHO, id: 16).

O conceito de “projecto”, que abordaremos mais abaixo, parece hoje incontornável quando se problematizam os campos da educação e do trabalho¹⁵⁹ mas, a transposição de uma visão de projecto socialmente estruturado para uma visão de projecto individualmente construído/conquistado pareceria mais reconfigurar uma renovada¹⁶⁰ subordinação dos sujeitos no plano social do que, uma aparente emancipação dos mesmos em termos e tempos modernos¹⁶¹. PATRÍCIO (id) refere a este respeito a facilidade com que, no discurso das instâncias europeias como nacionais, se utilizam indistintamente as noções de Formação e de Formação Profissional, erro que

¹⁵⁹ - CORREIA (1998), citando HAMELINE, refere, a este respeito, que, «os pedagogos deste movimento (Educação Nova) cujas ideias são, por vezes, assimiladas a uma “pedagogia do *laissez-faire* onde o desenvolvimento dos alunos seria prioritário relativamente ao rendimento da classe (...) (foram) também os primeiros a perceberem que o ensino ganharia ao transpor para os processos de aprendizagem os princípios da organização científica do trabalho», ou seja, a assimilação para o projecto societário da educação, projecto emancipatório, de disposições regulatórias do exercício do trabalho em contexto escolar.

¹⁶⁰ - Renovada porque enfatizando, ainda que sob (aparentes) novas roupagens, o sentido de reprodução escolar do *habitus* nas suas dimensões social, económica e cultural.

¹⁶¹ - CASTEL (1999: 608-609) refere, a este respeito que, «o fato, aqui como alhures, de existir como indivíduo não é um dado imediato da consciência. Paradoxo cuja profundidade é necessário sondar: vive-se mais à vontade a própria individualidade à medida em que esta se apoia em recursos objectivos e protecções colectivas».

«é uma redução da real ideia de Formação, uma degradação desta ideia, pois a Formação do ser humano enquanto tal é incomensurável com a Formação Profissional. Uma coisa é preparar o homem, cuidar do homem, para ser homem, outra é prepará-lo para o exercício de uma actividade profissional» (p. 86). Esta confusão terminológica não seria inócua, antes permitiria aprofundar o sentido de estigmatização a que são votadas as vias de ensino técnico e profissional, (re)articulando formação e trabalho segundo o princípio da desvalorização da primeira face à precariedade do segundo (sobretudo, quando considerado sob a forma de *emprego*). AZEVEDO (id.) descreve, citando PEDRÓ, «o quadro de estigmatização destes tipos de ensino e formação, construindo o círculo vicioso em que eles se encontram submersos, em particular nos modelos escolares da Europa do Sul: (...) este tipo de formações é mais caro que o ensino geral e normalmente não lhe são afectos mais recursos; os empregadores valorizam, regra geral, as mais altas credenciais escolares; os diplomas profissionais detêm um escasso valor no mercado do emprego e dão acesso aos empregos com menor prestígio e menor remuneração; o ensino técnico e a formação profissional inicial, ao reunirem um escasso prestígio social conduzem a uma fraca e até desencantada procura social, e, finalmente, neste quadro, o acesso a estas formações é forçosamente baseado em características sociais e académicas dos alunos, fazendo parte de uma orientação pela negativa por parte dos jovens, das famílias e das escolas: um destino para os que não detêm um elevado estatuto socioeconómico, para os que reprovam e para os que não alimentam expectativas elevadas de mobilidade social ascendente» (p. 41).

A linguagem do mundo do trabalho, efectivamente toda inteira hoje apreendida pela escola e pelos contextos de formação (do esforço ao mérito, do rendimento às competências, ...) parece tanto mais omnipresente quanto o trabalho, tal como o conhecemos desde a Revolução Industrial, tende a rarefazer-se e o projecto, hoje individualizado, mais não parece do que traduzir essa impossibilidade, nas sociedades do mundo capitalista, de pensar um projecto social que contenha respostas para todos, que reabilite nas sociedades humanas uma racionalidade diversa daquela, estritamente económica, que as amordaça. Esta espiral concentracionária do *engenho* individual, numa época na qual, como refere ARENDT (1983: 37), estamos face a «uma sociedade de trabalhadores que vão ser libertos das grilhetas do trabalho, e esta sociedade não sabe absolutamente nada de actividades mais elevadas e mais enriquecedoras pelas quais

valeria a pena ganhar essa liberdade»¹⁶², ao invés de traduzir uma repartição mais equilibrada, mas sobretudo uma relevância recriada da formação integral dos sujeitos, tende, quer pela pressão do *económico*, quer pela edificação do individualismo a modelo único legitimador da condição social, paradoxalmente, a subordinar todas as actividades humanas à estrita racionalidade economicista. Segundo GORZ (1988: 21), «postular, como correntemente se faz, que a totalidade do tempo libertado pela racionalização e a tecnicização em curso possa ser reempregue “algures na economia”, graças à extensão indefinida da esfera económica, é postular que não há limite às actividades susceptíveis de serem transformadas em serviços remunerados, geradores de empregos; dito de outro modo, que todo o mundo ou quase será finalmente chamado a vender aos outros um serviço especializado e a comprar-lhes todos aqueles que não vende, que a troca mercantil de tempo (sem criação de valor) pode englobar todos os domínios da vida, impunemente, sem arruinar o sentido das actividades e das relações que têm por essência, gratuitas e espontâneas, o não *servir* a nada».

A contrastação entre o trabalho na antiguidade – confinado à esfera privada, «um trabalho necessário à satisfação das necessidades vitais, (...) uma ocupação servil que excluía da cidadania, ou seja, da participação na *coisa* pública aquelas e aqueles que o realizavam» (id: 26) – e o trabalho generalizado com a industrialização – actividade realizada na esfera pública, «solicitado, definido, reconhecido útil por outros e, a este título, remunerado por eles» (id: 25) – é que, e pese embora a racionalização do trabalho ter implicado uma «inegável complexificação tecnológica dos contextos de trabalho que, além de não ter sido acompanhada por uma correspondente complexificação do exercício do trabalho, foi palco de uma desqualificação sem precedentes dos trabalhadores» (CORREIA, id: 162), «é pelo trabalho *remunerado* (e mais particularmente pelo trabalho assalariado) que nós pertencemos à esfera pública, adquirimos uma existência e uma identidade sociais (ou seja, uma “profissão”), somos inseridos numa rede de relações e de trocas na qual nos medimos face aos outros e vemos serem-nos conferidos direitos sobre eles em troca dos nosso deveres face a eles» (GORZ, id: 25).

A perda do laço social construído sobre esta moderna concepção do trabalho – onde os interesses, porque antagónicos, entre o capital e o trabalho torna(va)m possível o estabelecimento de equilíbrios (REYNAUD, 1993) – parece, em certa medida, explicar

¹⁶² - Valeria a pena constatar a actualidade desta obra, pese embora a sua tradução para francês datar de 1961.

a deriva da noção de “educação” para a noção de “formação” e, mais amplamente ainda, para a noção de “formação profissional”. Parece explicar, por outro lado, a conformidade com a sobreposição destas semânticas, visto que, para o projecto de “individualização” não serão estes conteúdos que serão determinantes mas, como referimos acima, o ponto de partida a partir do qual se faz o caminho: «a contradição que atravessa o processo actual de individualização é profunda. Ameaça a sociedade de uma fragmentação, que a tornaria ingovernável, ou de uma polarização entre os que podem associar individualismo e independência, porque sua posição social está assegurada, e os que carregam sua individualidade como uma cruz, porque significa falta de vínculos e ausência de proteções» (CASTEL, 1999: 609-610).

A concepção que, no presente estudo, pareceria mais coerente adoptar – a de formação profissional, por se tratar de uma formação ministrada num sub-sistema designado ensino profissional e por se reportar ao conceito de “família de profissões” em detrimento de uma profissão específica – realça a preocupação clara de introdução, no contexto formativo, na escola, de uma linguagem e de procedimentos tributários do mundo do trabalho e, mais redutoramente ainda, de uma tipologia de organização específica, organização vocacionada para o desenvolvimento de actividade na esfera económica; a empresa. No entanto, é porque nos parece, como o anterior capítulo parece evidenciar, que as actividades centralmente desenvolvidas nesta escola remetem, mais do que para uma concepção de trabalho enquanto troca, para uma concepção de trabalho enquanto “obra” (ARENDT, 1983); é porque nos parece, por outro lado, que a inexistência de um “mercado de emprego” estável (MENGER, 2005), caracterizador destas actividades, traduziria um *quantum satis*¹⁶³ persistentemente inalcançável, que se torna necessário (re)conceptualizar a formação aqui ministrada como susceptível de conter alguma diversidade, num contexto contemporâneo que procura conformar todas as actividades a um modelo único (de formação como de profissionalidade).

Procurar-se-á, então, ao longo deste capítulo, articular o conteúdo das designações aqui desenvolvidas com as dimensões conceptuais evidenciadas ao longo da pesquisa, nomeadamente:

- o Teatro, enquanto contexto de produção artística, objecto de uma breve contextualização histórica e dos momentos, mais recentemente marcantes, na sua

¹⁶³ - Expressão que designa, em receitas médicas, dose suficiente ou razoável (FERREIRA, 1986) ou, mais prosaicamente, o “quanto baste”.

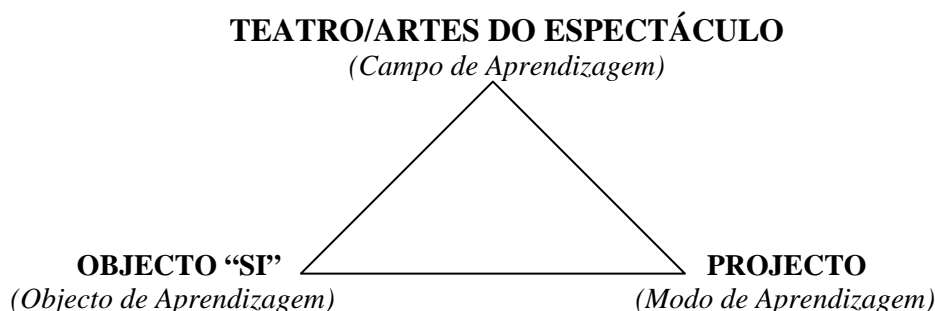
evolução – mais recentemente, adoptaremos a designação de “artes do espectáculo”, em virtude das alterações na configuração da própria actividade teatral – para procurar compreender, a partir das especificidades da actividade teatral, a especificidade da intervenção educativa e formativa susceptível de aí ser efectuada. Se a educação se pode tomar como universal, a formação e, particularmente, uma formação profissionalizante, terá de conter, necessariamente, aquilo que é determinante nas profissões para que prepara; mesmo no contexto das artes do espectáculo, para não estender a comparação a outras actividades profissionais, as distinções situam-se, de um modo inequívoco, face às solicitações que as diferentes artes do espectáculo mobilizam. Não se confundindo as distintas exigências das diferentes artes do espectáculo em apreço neste estudo, com uma cultura organizacional que, no plano da formação possa ser comum, procura-se compreender sobretudo o modo como as mesmas se articulam, o seu papel social e mesmo a sua relevância na organização do espectáculo;

- o objecto “Si”, enquanto abordagem que centraliza fundamentalmente a formação dos actores, a qual, por oposição a outras formações (mesmo aquelas outras que decorrem dentro da Escola, no âmbito das artes do espectáculo), toma como objecto de trabalho o próprio sujeito que é objecto de formação. Procurar-se-á explicitar o quanto esta “deriva” num processo formativo é, *per si*, definidora de percursos identitários distintos, embora não distanciem, antes sirvam o pretexto para relevar a importância do teatro, da representação cénica na formação de qualquer jovem, enquanto processo de conhecimento de si, num contexto social onde esta dimensão parece reclamada sem, no entanto, a mesma ser formalmente cuidada e valorizada em termos formativos;

- o Projecto, enquanto dinâmica que caracteriza historicamente uma actividade, por contraponto à sua exigência, descontextualizada, no actual sistema de ensino. O “projecto” segue, na Escola, uma tradição que define o próprio exercício da profissão, o sentido do projecto é o da projecção – de si, em torno de uma personagem, de si em torno de um trabalho temporalmente determinado – por oposição ao sentido de projecto omnisciente, exigido no sistema regular de ensino, que pressupõe uma projecção precocemente determinada, que não a encara como um processo cumulativo de vivência, de saber, mas como uma exigência determinada pela responsabilidade (estritamente) individual que o sujeito dete(ria) sobre o seu percurso. O projecto é o sentido da representação (tomemos, a título de exemplo, a sua determinação histórica no campo da arquitectura (BOUTINET, 1999; RODRIGUES, 1989)), adequado ao campo

da expressão teatral – um campo de actividade profissional – mas completamente inadequado, nos termos em que é equacionado, ao campo educativo, da formação de jovens.

Traduziríamos esta tríade, no contexto da aprendizagem, de acordo com o seguinte esquema:



As três dimensões que aqui consideramos – o campo, o objecto e o modo de aprendizagem – designariam a composição que sub-intitula esta tese, isto é, a *instância trabalho*¹⁶⁴. São dimensões compositivas e interdependentes da actividade desenvolvida na Escola, as quais designam, quer um *campo* que circunscreve a acção, quer um *modo* tradutor da realização dessa acção (o “projecto”), quer, por último, uma identificação constitutiva e construtiva de uma identidade (o objecto “si”). Tendo em conta o trajecto de (re)socialização que caracteriza o percurso destes jovens após a entrada na Escola (cf. sub-capítulo II.II), procuraremos fundamentar a relevância do “projecto” e a sua articulação com os percursos de construção identitária dos sujeitos em torno da noção de *habitus*, proposta por BOURDIEU (1989), considerando para tanto a importância que o “projecto”, enquanto modo de acção/aprendizagem, prefigura sob o ponto de vista de determinantes inscritas no próprio contexto profissional das actividades do espectáculo¹⁶⁵, reiterando a afirmação de BOURDIEU (s/d) de que, «o *habitus* não se

¹⁶⁴ - Dimensões, aliás, transferíveis para o contexto de profissionalidade, para tanto bastando substituir a palavra “aprendizagem” pela palavra “acção”. Se há acção no contexto de aprendizagem, ela não é, no entanto, permeada por um agir finalizado, característico de um contexto de profissionalidade, mas por um agir em construção, que melhor caracteriza um contexto de aprendizagem. Aquilo que lhe confere uma natureza específica é, particularmente o vértice do *objecto* “si” porque incorpora, formalmente, a aprendizagem de si – o aprender a aprender-se, aqui enfatizado como estruto da própria profissionalidade.

¹⁶⁵ - O contexto profissional revestirá, porventura outra complexidade (não abordada no presente trabalho, a não ser a partir da congruência das práticas do processo de aprendizagem com o suporte teórico mobilizado) e explicitará, nomeadamente, o quanto a noção de “projecto” se situa, neste caso, muito mais próxima da noção de *campo* do que da noção de *habitus*. Mas é a sua relevância no processo de aprendizagem, enquanto “instigadora” de disposições constitutivas de um *habitus* relativamente ao campo de actividade, que permite este “atrevimento” interpretativo sem, para tanto, ofuscar a figura, central, do *agente* (aqui enfatizada no objecto de aprendizagem).

revela - é um sistema de virtualidade - a não ser em situação, (...) é na relação com uma determinada situação que o *habitus* produz alguma coisa» (p. 4).

A instância *trabalho* designa assim, quer uma estrutura de significação (construída no curso do processo de aprendizagem e centrada nos sujeitos que dele são objecto), quer um modelo teórico, o qual procura articular de um modo sistémico as dimensões da análise empírica que se afiguraram relevantes: o *campo* da aprendizagem procura situar os contributos da análise decorrentes da dimensão do projecto de aprendizagem/profissionalidade; o *objecto* de aprendizagem procura situar os contributos da análise decorrentes da dimensão do projecto do sujeito; por último, o *modo* de aprendizagem procura situar os contributos da análise decorrentes do projecto institucional. Não se entenda, pelo facto, que estas articulações são estanques – no curso de uma pesquisa fundamentada em grande medida em processos indutivos constata-se, aqui e ali, os constrangimentos inerentes à necessidade de, a determinado momento da análise, impor-lhe quadros de inteligibilidade e conceptualização do real – mas que, o modo da sua construção, ao significar uma tradução incorpora em si, simultaneamente algo de traição (ao modelo, não à realidade observada).

1. ... e Teatro: o *campo* de aprendizagem

. *A prática e a theôria*

O campo de aprendizagem aqui abordado – o Teatro – constrói a sua raiz etimológica, a sua longa história, portanto, numa particularidade face a outras actividades artísticas: é que, com efeito, não se trata de uma actividade, mas sim de duas actividades – a actividade de *fazer* e a actividade de *ver*. «Podemos objectar que isto é verdade para todas as artes, e ainda para outras coisas. Sem dúvida. Mas a especificidade do teatro consiste no facto destas duas actividades (lhe) serem indissociáveis, e “o teatro” não existe a não ser na condição da sua simultaneidade. (...) O teatro impõe que sejam articuladas num espaço e num tempo comuns o acto de o produzir e o acto de o olhar» (GUÉNOUN, 2002: 12). BARBOSA (2003) constata igualmente esta especificidade do teatro, nomeadamente face a outras expressões artísticas, pois «(n)inguém (...) poderá desdobrar-se simultaneamente em actor e espectador, pois isso implica a realização simultânea de dois actos simultâneos que

mutuamente se excluem»¹⁶⁶, o que decorre «do facto do teatro não possuir meio de registo próprio e se manifestar exclusivamente como sistema transmissor. Já as mensagens fílmicas ou literárias, porque mensagens de registo, podem ser transferidas no tempo, de nós a nós próprios, permitindo-nos acumular, em momentos diferentes, a dupla função de emissor e de receptor» (p. 29).

«*Representar* significa isso mesmo, agir perante outrem» (BARBOSA, *ibid.*). É sobre este mesmo conceito que Aristóteles se interroga na sua *Poética*: «(d)esde a infância que os homens têm, inscritas na sua natureza, quer a tendência para representar, (...) quer a tendência a encontrar prazer nas representações» (GUÉNOUN, *id.*: 18). Segundo este autor, “representar” traduz o verbo *mimeisthai*, frequentemente traduzido por “imitar”. O acto de imitar aparece associado às aprendizagens logo na primeira infância, o que o associaria, diferenciando-o dos outros animais, à natureza humana; imitação enquanto aprendizagem, mas igualmente imitação enquanto intencionalidade de comunicar: «(a) imitação terá sido, de início, um acto instintivo, mas em breve se tornaria numa inequívoca demonstração da capacidade de pensar já presente no antropóide» (PEIXOTO, 2006: 17).

É sobre o segundo conceito – *agir* – que GUÉNOUN (*id.*) se debruça para analisar esta dualidade inscrita na actividade teatral, sobretudo na dimensão do “fazer teatro”. Não existindo no grego antigo um termo para diferenciar aquilo que hoje definimos como *personagem*¹⁶⁷, também não podemos «conceber reflexões sobre o actor (pensar o actor, tratá-lo como objecto de pensamento) a não ser na condição de estabelecer uma diferença entre a acção representada e a acção de representar» (*id.*: 23). Ora, aquilo que o termo *mimesis* parece designar é, «a representação da acção e a acção de representar» simultaneamente, ou seja, unindo «numa noção comum o figurante e o figurado, a coisa e o seu signo» (*id.*: 20). Se ela não distingue o personagem, ela não distingue igualmente aquele que o interpreta: «para uma acção produzida em cena, a antiga língua grega (...) não estabelece diferença pertinente, pensável, entre a acção fictiva e a acção de figurar» (*id.*: 24). Tal deve-se ao facto da acção trágica, para

¹⁶⁶ - Abordaremos mais adiante a noção de *espect-ator*, introduzida por BOAL (2005a), isto é, o recurso ao teatro como instrumento lúdico, mas igualmente como instrumento de intervenção política (BOAL, 2005b). A sua abordagem em nada contraria, não obstante, o que aqui ficou dito: «todos os seres humanos são actores, porque agem, e espectadores, porque observam».

¹⁶⁷ - O que não significa dizer que ela não existia, aliás, só ela existia: a *personagem* oculta a figura do actor, como a do espectador. Na *Poética* de Aristóteles, a personagem é o “herói trágico” por intermédio do qual, e conforme abordaremos de seguida, se implementa o Sistema Trágico Coercitivo, «sistema poderosíssimo poético-político de intimidação do espectador, de eliminação das “más” tendências ou tendências “ilegais” do público espectador» (BOAL, 2005a: 36).

Aristóteles, não ser *imaginária*: «não significa que ela é real, mas simplesmente que a oposição, tal como funciona para nós, entre realidade e figuração imaginária é exterior ao campo no qual a execução da tragédia toma lugar» (ibid). Por outro lado, mesmo o autor e o actor podem confundir-se, sobrepor-se, ser uma e a mesma pessoa («aquele que representa, quando se trata de o especificar, é aliás antes pensado como o poeta. O actor não frui qualquer espaço próprio») (id: 25), não se especificando o acto da representação enquanto, por analogia à concepção que sobre ele hoje temos, acto que distingue a *acção mostrada* e a *acção de mostrar*¹⁶⁸. Nesse sentido, conclui GUÉNOUN, «a *mimésis* é de parte em parte, *praxis*, acção, *praxis* actuante» e, do lado desta dimensão do “fazer teatro”, «o teatro é exclusivamente *prático*» (ibid).

No que se refere à dimensão do “ver teatro”, baseando-se ainda na *Poética* de Aristóteles, GUÉNOUN estabelece uma relação entre teatro e *teoria*, palavras que «partilham esta referência ao *ver* – o teatro é o lugar de onde vemos»¹⁶⁹ (p. 27). Segundo PAVIS (cit in BENTO, 2003), «o termo teatro (etimologia theatron: lugar de onde vemos, hemicírculo que contorna a orquestra) designa o lugar social (edifício ou arena de jogo) ou o público (“divertir o teatro”))» (p. 79). O teatro, situado aqui do lado do(s) espectador(es), acumularia a dupla função de produção de conhecimento - «o olhar é portador de aprendizagem» - e de diversão - «a dita aprendizagem confere prazer. (...) O prazer (*hédonè*) é evocado várias vezes na *Poética*, mas sempre do lado dos espectadores» (GUÉNOUN, id: 27). Se aprendizagem existe no acto de representar (aquela que, como antes referimos, se afere inicialmente ao *imitar*), a sua dimensão prazenteira, ao circunscrever-se ao público, configura-se como atributo do *ver*, um ver associado a conhecimento: «se gostamos de ver imagens (*theôrontas*), é porque observando-as aprendemos a conhecer», dirá Aristóteles. «O prazer é então fornecido pelo conhecimento, (...) prazer proporcionado pela autonomia do conhecer: não pela coisa que se daria a ver, mas precisamente pelo facto que a (re)presentamos e que esta representação produz conhecimento» (id: 28). Este prazer é então um «*prazer teórico*, prazer da formação, da génese (“actividade *sui generis*”) de um conhecimento não anteriormente constituído» (id: 34), ou ainda, *prazer da descoberta*. Mas, é face à ausência do *personagem* (e, implicitamente, ao reconhecimento do actor) que se postula

¹⁶⁸ - O termo que, na Escola designa o curso de formação de actores/atrizes – Interpretação – parece intencionalmente querer distanciar-se da noção de “representação”, a qual, como podemos verificar, na sua origem parecia *invisibilizar* a figura do actor.

¹⁶⁹ - Na obra de Aristóteles, «o olhar dos espectadores é designado *theôria*» e «a indemnização atribuída aos espectadores com menos posses para que eles o possam ir ver (o teatro) chamava-se *theôrikon*» (id: 26-27).

a ausência de um sujeito-espectador, de um sujeito subjectivo que se identificaria à(s) personagem(ns): «(A) *Poética* não cessa de martelar que a tragédia é feita de acções. (...) Aquilo que pode tomar o lugar de reconhecimento para uma acção, é a sua inscrição no campo de uma verosimilhança¹⁷⁰» (id: 31), concluindo-se que, «a *Poética* conhece actuates, que actuem, e observadores, que consideram. Mas não existe sujeito-espectador» (id: 38).

Nesta perspectiva, aparentemente fundadora¹⁷¹ de uma visão contemporânea do teatro, admite-se por figuração a cumplicidade, a implicação entre a prática (o fazer) e a teoria (o ver): «(a) prática não se basta à sua auto-efectuação, precisa apresentar-se a um olhar que identifique e descubra as suas formas inteligíveis. (...) Por seu lado, a visão (*theôria*) não pode bastar-se enquanto contemplação pura das coisas-mesmas na sua fenomenalidade, na sua aparência imediata, na sua presença, mas quer conhecer as representações, os actos miméticos, as práticas: factos compostos em histórias» (id: 41). E se falamos de uma perspectiva *aparentemente fundadora*, não é porque se não reconheça à mesma a génese daquilo que foi o desenvolvimento do teatro, nomeadamente sob o ponto de vista daquilo que antes identificamos como um *agir perante outrem*, mas porque a sua evolução e o seu desenvolvimento foram objecto de alterações relevantes (o reconhecimento do actor, o aparecimento da figura do encenador, o reequacionar do papel do público), a considerar particularmente quando se aborda o teatro sob o ponto de vista de um campo de aprendizagem. Em todo o caso, aquilo que parece percorrer a história do teatro, sem alterações estruturais relevantes, é a relevância da figura do “público”, do espectador enquanto componente constitutiva da actividade teatral, e enquanto componente co-presente na actividade teatral, sem a qual o teatro se esvazia, perde o seu sentido, a sua existência.

¹⁷⁰ - Naquilo que, na concepção do herói trágico significava, entendendo a “imitação” como a «recria(ção) (do) movimento interno das coisas que se dirigem à perfeição», que «o artista deve(ria) imitar os homens como *deveriam* ser e não como são. Isto é, imitar um modelo que não existe» (BOAL, 2005a: 47).

¹⁷¹ - A fundação daquilo que hoje designamos por teatro estará na Antiguidade, na importância dos rituais e da magia como formas de superar «mistérios que o homem não conseguia ainda decifrar» - PEIXOTO (2006) identifica o fenómeno da(s) religião(ões) «como o primeiro passo para o surgimento posterior do teatro» - e ainda na importância da oralidade como modo de transmissão de saberes, anterior e contemporânea ao advento da escrita. «Se o Homem é e sempre foi um “animal social”, só vivendo e comunicando entre si podia sobreviver. E o teatro, como veículo privilegiado para essa comunicação, tornou-se uma arte que, embora constantemente ameaçada, sempre soube renascer das cinzas, conferindo aos humanos o direito a expressarem as suas dores, as suas fobias, as suas angústias, mas também as suas esperanças e convicções» (p. 19).

Tal como GOFFMAN (2003), também este autor acentua que, *existir é representar*.

. A “*personagem-moral*”, a encarnação e a criação do papel

Mas é ao nível da sua dimensão “prática” – o trabalho daqueles que fazem o teatro – que nos interessa agora aprofundar a nossa reflexão, isto é, enquanto contexto de protagonismo da actividade teatral, é a sua própria e intrínseca configuração que parece determinante na relevância que ao público é atribuída. Não nos reteremos numa grafia exaustiva do teatro ao longo dos tempos porque, não é essa leitura que aqui se nos afigura pertinente; procuraremos situar momentos, acontecimentos que vão determinando saltos substancialmente relevantes naquilo que é o teatro enquanto contexto de produção de visibilidades sociais, enquanto espaço de produção mimética, de produção lúdica, de produção social, momentos que traçam o percurso do teatro sob o ponto de vista da sua relevância social.

Embora não existindo o termo *personagem* no grego, verificamos, ainda analisando *A Poética* de Aristóteles, que é de facto a personagem (ou melhor, aquilo que ela simboliza) a figura central do acto de representação. A representação é o acto de dizer a poesia e inscreve-se num processo que visa à identificação do público com a mesma, processo que BOAL (2005a) identifica como o “Sistema Trágico Coercitivo”, moral na sua finalidade. O autor descreve-o nas seguintes etapas:

«ETAPA 1 - Estímulo da *harmatia*¹⁷²; o personagem segue o caminho ascendente para a felicidade, acompanhado empaticamente¹⁷³ pelo espectador.

«Surge um ponto de reversão: o personagem e o espectador iniciam o caminho inverso da felicidade à desgraça. Queda do herói.

«ETAPA 2 - O personagem reconhece seu erro: ANAGNORISIS¹⁷⁴. Através da relação *empática dianóia-razão*¹⁷⁵, o espectador reconhece seu próprio erro, sua própria *harmatia*, sua própria falha anticonstitucional.

¹⁷² - Expressa uma «falha trágica. É a única impureza que existe no personagem. A *harmatia* é, portanto, a única coisa que pode e deve ser destruída, para que a totalidade do *ethos* do personagem se conforme com a totalidade do *ethos* da sociedade. Nesta confrontação de tendências, de *ethos* (social e individual) a *harmatia* é a causadora do conflito. É a única tendência que não se harmoniza com a sociedade, com o que quer a sociedade» (BOAL, 2005a: 74).

¹⁷³ - Relação na qual «o espectador assume uma atitude passiva e delega o poder de acção ao personagem», a ideia segundo a qual, citando Aristóteles, «nós vivemos, *vicariamente*, tudo o que vive o personagem» (BOAL, 2005a: 75).

¹⁷⁴ - Processo pelo qual o personagem trágico deve passar e que se define «pela explicação, através do discurso, da sua falha e do *reconhecimento* dessa falha como tal. O herói aceita seu próprio erro, confessa seu erro, esperando que, *empaticamente*, o espectador também aceite como má sua própria *harmatia*. Mas o espectador tem a grande vantagem de que cometeu o erro somente de forma vicária: não tem que pagar por ele» (BOAL, 2005a: 77).

¹⁷⁵ - «*Dianóia* (personagem)- *razão* (espectador)», relação empática «que equivale à relação *ethos-emoção*. O *ethos* estimula a emoção, a *dianóia* estimula a razão» (BOAL, 2005a: 75).

«ETAPA 3 – CATÁSTROFE¹⁷⁶: O personagem sofre as consequências do seu erro, de forma violenta, com sua própria morte ou com a morte de seres que lhe são queridos.

«CATARSE – O espectador, aterrorizado pelo espectáculo da *catástrofe*, se purifica da sua *harmatia*.» (BOAL, 2005a: 77-78).

Percebe-se melhor agora, a importância do público, a *theôria* como processo de inculcação moral, «poderosíssimo sistema purgatório, cuja finalidade é eliminar tudo o que não seja comumente aceito, legalmente aceito, inclusive a revolução, antes de que aconteça...» (id: 91). Percebe-se a irrelevância, por outro lado, do sujeito-actor como do sujeito-espectador; este último é, de facto, objectivado pelo encadeamento da tragédia, pela sua *empatia* face ao personagem que veicula a moralidade da mensagem. Quanto ao primeiro, «(n)ada de interpretação “individualizante” ou “psicologizante” (...). O carácter sagrado da representação e a distância entre o ator e o público constituiriam obstáculos dificilmente transponíveis» (ROUBINE, 2002: 69). BOAL (id) refere ainda que, «no começo, o teatro era o Coro, a massa, o povo. Esse era o verdadeiro protagonista», para referir que a invenção do protagonista (o personagem a que nos vimos referindo) «aristocratizou o teatro» e «(o) diálogo Protagonista-Coro era claramente o reflexo do diálogo Aristocrata-Povo» (p. 73). Segundo esta inteligibilidade, o teatro teria sido «a forma artística mais perfeita de coerção» (p. 79).

A *vedeta* é a segunda “personagem” da nossa breve história. Não fazemos aqui uma descrição exaustiva das evoluções das diversas actividades (e dos seus intérpretes) do teatro ao longo dos tempos, mas antes em torno de dois conceitos – o de *encarnar* o papel ou o de *compor* o papel – cuja importância se afigurou importante no trabalho do actor (e no modo de expressão teatral valorizada) e se colocava já na viragem do séc. XIX para o XX: «se até ao fim do séc. XIX era a personalidade singular e excepcional de um determinado intérprete que se impunha, (...) contra uma técnica essencialmente constituída de receitas que cada geração herda da anterior e transmite à que se segue, o séc. XX permitiu ao actor descobrir verdadeiramente a riqueza e a variedade dos recursos e dos meios de que ele dispõe» (ROUBINE, 1998: 170). À relevância da *vedeta* anda ainda associada a própria relevância que o texto detém na realização cénica,

¹⁷⁶ - «Finalmente, para que o espectador tenha presente as terríveis consequências de cometer o erro, não apenas vicária mas realmente, Aristóteles exige que a tragédia tenha um final terrível, ao que chama CATÁSTROFE» (BOAL, 2005a: 77).

relevância que não deixa de traduzir a importância de saber «em que mãos cairá o poder artístico, ou seja, a quem caberá tomar as opções fundamentais, e quem levará aquilo a que antigamente se chamava “a glória”» (id: 45).

Anterior à ascensão da figura do *encenador*, é ainda o escritor, o dramaturgo que detêm um papel relevante (e, igualmente a *vedeta*), situado-se já no séc. XVII uma tradição de «sacralização do texto», não sendo por acaso que, «a maior valorização beneficia aquelas formas teatrais que repousam sobre um domínio exclusivo do texto (tragédia, alta comédia, etc.)», e que, por outro lado, «a desvalorização atinge todas as formas que atribuem ao espectáculo uma parte mais ou menos importante (comédia-balé, farsa, ópera com máquinas, etc.)» (ibid). No primeiro caso, não se estranha a relevância da *vedeta*, «cuja arte e aprendizagem terão como enfoque central a problemática de encarnação de um personagem e da dicção, supostamente justa, de um texto» (id: 46) e, indirectamente, o estabelecimento de uma forte hierarquização das profissões teatrais segundo o princípio do «a cada um o seu *métier* e todos ao serviço do texto (e do autor)! (...), em cujo topo ficarão o autor e a *vedeta*» (ibid); no segundo caso, «é bem sintomático que as práticas que não quisessem ou não pudessem inclinar-se diante do domínio do texto ficassem ao mesmo tempo marginalizadas e admiradas» (ibid). É o caso, à época, da *commedia dell'arte*, expressão teatral cujos comediantes «ficaram consagrados como virtuosos da utilização acrobática do corpo, da representação com máscaras, do canto, da dança», teatro no qual «o *status* do texto priva o seu autor de todo o poder, (...) ele não passa de um enredo; não se torna texto senão através da improvisação dos atores» (id: 47), teatro, por último, «onde o ator dispõe de um outro referencial além do texto. É o personagem. O ator *dell'arte*, que no entanto domina quase todas as técnicas de interpretação do seu tempo (...) consagra a sua vida a alguns personagens a ponto de formar com eles uma unidade» (ROUBINE, 2002: 71).

Estas duas formas de expressão teatral pareceriam traduzir uma hierarquização do teatro comprometida com a própria hierarquização social, ainda no sentido de uma forte instrumentalização da actividade teatral para fins outros, que não os estritamente artísticos. Não parecerá um acaso que, reportando-se à *commedia dell'arte*, ROUBINE (1998) refira que, «a inimizade de que foram alvo, particularmente na França, é uma boa medida do sucesso que alcançaram» (p. 46), ou ainda que, à época, as formas teatrais mais valorizadas se fizessem, «contrariando o gosto do público, de todas as categorias sociais» (p. 45). Ainda sobre a *commedia dell'arte*, refere PEIXOTO (2006)

o seu sucesso nos meios populares, um teatro feito «de uma mescla de origens diversas, que fundia ao mesmo tempo a mímica das farsas romanas com a arte dos actores-jograis da Idade Média» (p.109), numa clara oposição ao «artificialismo renascentista através de diálogos realistas, retomando temas e tipos das farsas medievais e utilizando frequentemente os dialectos locais, assim logrando atingir o gosto das camadas mais populares» (p. 110). É ainda uma característica da *commedia dell'arte* a itinerância, «e tal era a fama de que por vezes se rodeavam (...) que chegavam mesmo a ser convidados para representarem em palácios da nobreza, pese embora os sistemáticos ataques oriundos da Igreja, que via com maus olhos a espontaneidade, a graça e a vivacidade destes comediantes que colhiam uma larga receptividade junto de amplas camadas da população, “roubando” ao clero o público para as representações litúrgicas» (ibid).

A natureza algo subversiva deste género teatral, mais expressiva nos meios populares, não ilide no entanto a importância da *vedeta*, no que ela representa de uma relevância crescente do trabalho do actor sobre a preeminência do texto: «o *monstro sagrado* aparece – sobretudo no palco – como um ser completamente excepcional. (...) É fácil perceber que essa singularidade (...) acaba orientando e norteando todo o espectáculo. Este não é mais elaborado tendo como referência uma obra, por mais prestigiosa que seja, mas como uma concha destinada a conter a singularidade em questão» (ROUBINE, 1998: 174). A figura da *vedeta*, do *monstro sagrado*, ainda reinante nos palcos do teatro europeu no início do séc. XX – o «ator-mago, que se deixava invadir por não se sabe muito bem que sopro divino, e cuja interpretação se assemelhava bastante, ao que parece, à intervenção do sumo sacerdote em transe» (id: 175), ou seja, uma concepção quase litúrgica do teatro – se, por um lado, se sobrepõe à onnipresença do texto¹⁷⁷, por outro, sobrepõe-se igualmente a qualquer técnica, «num domínio de pura autenticidade, de uma mágica simbiose da personalidade do ator com o seu personagem» (ibid). Se se percebe aqui a relevância atribuída ao actor, à valorização crescente da interpretação e do sujeito que interpreta, «(o) que colocava o *monstro sagrado* na contracorrente da evolução do teatro (...) era sobretudo o fato de que ele era por natureza completamente rebelde à ideia de submeter-se à disciplina predeterminada da encenação, no sentido moderno do termo», ao «sentimento de que a encenação lhe importaria uma mutilação, uma verdadeira alienação artística» (p. 176).

¹⁷⁷ - Reportando-se a um trabalho de Diderot (séc. XVIII), intitulado *Le Paradoxe du Comédien*, GUÉNOUN (op. cit.) refere que, «o teatro não é mais a arte de escrever com vista à representação, mas a arte de representar o que foi escrito» (p. 62).

A figura da *vedeta*, do *monstro sagrado*, se de algum modo consagrou a arte da representação, fazia-se, procurando esclarecer a nossa questão inicial, segundo a modalidade da *encarnação* do papel: «à custa de imaginação, de sensibilidade, de mimetismo, (o actor) se identifica com seu personagem tanto quanto se identifica consigo próprio: sendo intensamente um outro, ele é, paradoxalmente, intensamente ele mesmo. (...) a interpretação se torna uma arte que se origina nos estados emocionais e os utiliza. O ator corre o risco de se deixar atropelar por eles. Por isso mesmo, é imprevisível e irregular: mil fatores imponderáveis podem contribuir para exaltar ou, ao contrário, para inibir sua interpretação de uma noite para outra, e até mesmo ao longo da própria representação» (ROUBINE, 2002: 76). A primazia da emoção e a secundarização da técnica parecem aqui de tom, parecendo igualmente contrariar o desenvolvimento posterior que se deu na actividade teatral.

A segunda modalidade a que fizemos referência – a *composição* do papel – parece adequar-se melhor a essa evolução, sendo, por contraposição, «maduramente preparada pelo actor. Ela se firma na inteligência e no domínio de si mesmo. O tempo todo, esse ator em cena sabe que ele não é aquele que finge ser, prevê o que terá de fazer no momento seguinte... Daí uma representação com menos intensidade mas com mais subtileza. Mais que o ator que encarna, o ator que compõe tem o dom da metamorfose e o tipo de trabalho sobre si mesmo ao qual ele se entrega garante uniformidade e durabilidade à sua interpretação» (id: p. 77).

Estas modalidades não se excluem, necessariamente, mas parecem traduzir uma evolução do campo teatral, na qual são evidenciadas dimensões do exercício da representação que lhe são prévias, isto é, que remetem para a relevância de uma formação técnica sobre os desempenhos do actor: «(d)epois de Stanislavski, é fácil distinguir “trabalho interior” do ator e “construção exterior do personagem”. O primeiro define a parte da imaginação, de análise, de invenção criadora... que sustenta a interpretação¹⁷⁸. A segunda caracteriza o conjunto de processos que desembocam na composição formal e na legibilidade¹⁷⁹ desta interpretação» (id: 76).

A esta inversão/evolução do trabalho teatral não é estranha, como veremos de seguida, a ascensão da figura do *encenador*, uma figura construída a partir do interior do

¹⁷⁸ - Aquilo que, como referimos no sub-capítulo II.I, induz no trabalho do professor alguma imprevisibilidade, isto é, «(n)ão se trata (...) de espontaneidade, trata-se de não poder prever o desempenho dos alunos, trata-se de admitir poder construir uma encenação em situação, de acordo e em virtude dos próprios alunos/actores presentes».

¹⁷⁹ - Na sequência da citação anterior, «o trabalho escolar ou o seu resultado é permanentemente aferido, permanentemente confrontado com a sua operacionalização no contexto de trabalho».

próprio *teatro* (frequentes vezes, simultaneamente um actor), a partir da qual se enfatiza a dimensão colectiva do trabalho artístico (por contraponto ao vedetismo), mas também da recriação do trabalho de palco, onde a diversidade de expressões artísticas tende a ser (re)mobilizada – e daí passarmos a usar com frequência a expressão *artes do espectáculo* – diversidade que em muito ficou a dever, entretanto, ao aparecimento da luz eléctrica e às potencialidades da mesma para o trabalho de palco.

. Do texto à acção: o encenador e a luz eléctrica

A difícil demarcação da ascensão da figura do encenador – GUÉNOUN (2002) situa uma passagem de um texto de Diderot como antecipatório do nascimento do *encenador*¹⁸⁰; ROUBINE (1998) situa-a na fundação do Théâtre Libre, por Antoine¹⁸¹ – não contraria a ideia de que, «a inevitável consequência» da sua afirmação como arte autónoma «é um conflito de poderes. De um lado, o monstro sagrado, por sua própria presença, proclama a soberania do ator e o carácter exclusivo e direto de sua relação com o público, de outro, o diretor reivindica uma autoridade absoluta sobre tudo o que contribui para a representação» (ROUBINE, 2002: 88).

Se a ascensão do encenador marca uma viragem importante na *cena teatral* – determina, em certa maneira, o nascimento do teatro moderno (ROUBINE, 1998) – algumas características do trabalho teatral (daí decorrentes e com ela concorrentes) não podem igualmente ser escamoteadas nesta demarcação; primeiro, que a afirmação da figura do encenador se faz na sequência das críticas a uma certa decadência de um teatro cuja placa giratória era a *vedeta* - «espírito de rotina, amadorismo, irresponsabilidade, falta absoluta de senso artístico..» (id: 173) – críticas as mais das vezes provenientes de «teóricos que foram, ao mesmo tempo, grandes atores» (Stanislavski, Craig, Artaud, ...) (id: 174); segundo, que subjacente a estas críticas, não estava estritamente o trabalho do actor, mas a própria actividade teatral, no seu todo. O

¹⁸⁰ - Reportando-se, na sua obra *Le Paradoxe du Quotidien*, a um poeta napolitano, Diderot dirá que, no seu trabalho, «a sua preocupação principal não é compor a peça». Mais do que escrever, o dito poeta preocupa-se em reunir os actores que convêm à sua obra, após o que “exercita os seus actores durante seis meses, em conjunto e separadamente”. Poderíamos, legitimamente, desvelar nesta passagem um dos testemunhos que antecipam o nascimento do *encenador*» (p. 73-74).

¹⁸¹ - Este autor sugere que, «(a)os olhos do historiador a encenação firma-se como arte autónoma – “em pé de igualdade com as outras”, poderíamos dizer – somente numa época recente: convencionou-se adotar como ponto de partida o ano de 1887, quando Antoine fundou o Théâtre Libre» (p. 14). O autor admite ainda, no entanto, que «(p)or diversas razões, outros anos poderiam ser fixados como inaugurais – simbolicamente – de uma nova era do teatro, a da encenação no sentido moderno do termo: 1866, por exemplo, data da criação da companhia dos Meiningen; ou 1880, quando a iluminação eléctrica é adotada pela maioria das salas europeias...» (id).

final do séc. XIX assiste, não estritamente a uma publicação de trabalhos sobre o teatro, mas sobretudo a uma «divulgação (...) de teorias, pesquisas e práticas» (id: 19); terceiro, que a (re)habilitação da itinerância, a procura de expressões teatrais de outros contextos geográficos, «essa mistura de experiências , esses encontros de ideias e de práticas infinitamente diversificadas, tiveram sobre o próprio conceito de ator uma influência que não pode ser subestimada» (id: 172) ; quarto, que o trabalho colectivo evidenciava, não só a relevância do encenador como a imprescindibilidade de um carácter permanente da equipa, envolvendo nela actores como técnicos - «(é) ao diretor¹⁸², com efeito, que o teatro deve uma importante tomada de consciência: a que aponta para a necessidade absoluta de um *elenco permanente* e, em se tratando do ator individualmente, do seu entrosamento nesse elenco» (id: 172-173); quinto, que o advento da luz eléctrica permitiu que a «representação teatral reencontra(sse) uma dimensão que havia progressivamente perdido no decorrer do séc. XIX, (...) a dimensão do sonho e do encantamento» (id: p. 22).

Do elenco de características aqui enunciadas¹⁸³, parece-nos de particular relevância, pelo que o trabalho formativo da Escola evidenciou, aquela que se reporta à organização de um trabalho colectivo no qual coexistem, se complementam uma grande diversidade de *métiers*, e no qual o próprio trabalho do actor é em grande medida objecto de reequacionamento: «um fenómeno que pode parecer *natural* é, na realidade, o resultado de uma evolução histórica de primordial importância. Admite-se hoje como normal que um diretor trabalhe com o seu elenco, ou seja, com uma equipe estável integrada, naturalmente, por actores, mas também – embora se tenda, com facilidade a esquecê-lo – pelo conjunto dos colaboradores técnicos» (id: 173). Se, como referimos ao longo do sub-capítulo II.I, assistimos no contexto formativo a posturas que se distinguem em função dos diferentes cursos – *uma postura tendencialmente mais autonomizada dos alunos de “Interpretação” e uma postura tendencialmente mais “escolarizada” dos alunos de “Realização Técnica/Plástica”* – distinção que assentaria, para os primeiros, numa relação expressiva com os saberes escolares, definindo deste modo aquilo que BAUTIER e ROCHEX (1997) designam pelo

¹⁸² - Na obra em que nos vimos baseando, encenador e diretor são tomados como sinónimos. Aquele que é hoje designado como Diretor de Cena - «aquele que organiza materialmente o espectáculo» - é identificado nesta obra como o *régisieur*. (ROUBINE, 1998: 24). Este papel é desempenhado, na escola, em determinadas situações de trabalho de “projecto”, por alunos do curso de Realização Técnica.

¹⁸³ - Admite-se, quer a sua não exaustividade, quer o não respeito por uma ordem cronológica dos acontecimentos. Situa-se características as quais, no âmbito da investigação efectuada, parecem traçar importantes aspectos das transformações nas actividades do espectáculo.

«trabalho do aprendiz»; que assentaria para os segundos, mais numa relação instrumental com os saberes escolares, expressa pela noção de «ofício do aluno»¹⁸⁴, parece também uma evolução histórica incontornável a relevância do actor na actividade teatral, aquele que está diante do público, aquele que, no palco dá corpo (enquanto resultado) ao trabalho do encenador, mas também ao trabalho dos técnicos.

A melhor expressão desta relevância é, talvez, expressa por Grotowski com o seu *teatro pobre*, pobre porque redutível à relação *um actor, um espectador*. O actor não baseia o seu trabalho numa caracterização em função da personagem - «(n)ão se apaga mais por trás de um personagem, e renunciou aos “truques” que permitem, ou facilitam uma transformação mecânica: apliques, maquiagem, etc.» (ROUBINE, id: 192) – nem tão pouco na relevância de um texto - «(d)á uma utilização completamente *irrespeitosa* do texto, que só é usado para evitar “o perigo do indefinido, do caos, da histeria, da exaltação”» (ibid). É a relação actor/espectador que se afigura aqui central, o que se repercute igualmente sobre o trabalho do encenador: «(o) encenador não pode substituir o ator e impor-lhe dogmáticamente o caminho da sua ascense. Ele se torna, então, algo como um *guia*. Acompanha, no plano técnico como no afectivo, o ator nessa sua descida para fundo de si mesmo, ajudando-o a resolver as dificuldades que ele possa encontrar, a vencer as inibições em que esbarra etc.» (ibid). Mas não se confunde este actor com a *vedeta*, antes se trata de um processo no qual «o ato de desvendamento do ator não constitui, por si só, a sua própria finalidade. Ele visa a *transformar* o espectador» (id: 193), ele visa uma espécie de *simbiose* entre actor e espectador, mas também uma quase relação de *transfert*¹⁸⁵ na qual a autenticidade do actor - «(a)

¹⁸⁴ - Evitando, necessariamente as generalizações, não nos reportamos tanto aqui à noção desenvolvida por PERRENOUD (1995) - «o ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz como que se esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia» (p. 21), mas a uma postura, que nos parece inscrita na própria natureza conteudística dos cursos, que orienta os alunos dos cursos de Realização para uma relação mais instrumental com o saber e os alunos do curso de Interpretação para uma relação mais expressiva. A noção de «trabalho de aprendiz», numa formação marcadamente profissionalizante, aplica-se a todos os alunos desta Escola, porém, enquanto para os alunos de Realização o percurso formativo pode ser emancipatório (se o não for agora, podê-lo-á ser mais tarde, pela integração numa relação de trabalho relativamente estável e em contextos profissionais diversos – nas equipas de trabalho das artes do espectáculo), para os alunos de Interpretação a dimensão emancipatória do trabalho formativo parece determinante para a integração numa relação laboral marcada pela intermitência (ou, alternativamente e como acontece com muitos alunos deste curso, envereda-se por uma continuidade de estudos após o percurso da escola).

¹⁸⁵ - Processo em que, na cura psicanalítica, «o paciente, em vez de estar preocupado, como deveria estar, apenas com os seus próprios problemas, começa a manifestar “um interesse especial pela pessoa do seu médico”, (...) procura fazer com que o médico sinta por si um interesse não como doente, mas como pessoa. Quer agradar-lhe, seduzi-lo, (...) sentimento de afeição, aberta ou veladamente amoroso, (que se) repete em todos os casos em que o tratamento evolui para a cura» (HAAR, 1994: 74). A analogia repesca as próprias palavras de Grotowski: «(o) espectador deve perceber, como parte integrante daquilo que está sendo desvendado diante dele, a verdade fisiológica do ator, a materialidade do seu olhar, do seu hálito,

formação (...) deve ser *negativa*, no sentido que ensina a *não fazer*. Ela permite quebrar os estereótipos cuja utilização esconde, na maioria dos casos, um bloqueio técnico ou psíquico. O ator que representa à base de estereótipos demonstra o seu medo de engajar-se, de comprometer-se. Represento, portanto não sou!»(id: 195) – reclama igual autenticidade do espectador: «(s)e, ao desafiar-se publicamente a si mesmo, o ator desafia os outros e, através do excesso, da profanação e do ultrajante sacrilégio se revela tal como é, arrancando a sua máscara de todos os dias, ele permite ao espectador empreender um processo semelhante» (GROTOWSKI, cit. in ROUBINE, id: 193).

Numa abordagem diametralmente oposta, Brecht desenvolverá a expressão do *actor-técnico*, «autodefinida como uma prática didática, ou melhor, pedagógica» (id: 197), em síntese, o “teatro épico” onde «a palavra *épico* tem a ver com tudo o que seja amplo, exterior, objectivo, a longo prazo, etc.», onde, contextualizando, «o personagem não é *sujeito absoluto* e sim *objecto de forças econômicas, ou sociais*, às quais responde e em virtude das quais atua» (BOAL, 2005a: 149). Parece inegável a inspiração marxista¹⁸⁶, enfatizando o teatro uma dimensão de intervenção social relevante, embora distanciada da inculcação moral e moralista observada n’ *A Poética* de Aristóteles: Brecht «almejava, sobretudo, um prazer da inteligência», reatando a centralidade da relação entre o actor e o público: «(n)o que se refere à emoção, (...) condena o princípio da identificação sentimental com o personagem, porque vê nessa identificação uma fonte de ofuscamento e de mistificação do espectador. (...) exige que o espectador não permaneça na fase de adesão afetiva, mas que se interrogue sobre os comportamentos e as situações que provocaram sua emoção»¹⁸⁷ (ROUBINE, 1998: 198). É aquilo que Brecht definirá como o “*gestus*”¹⁸⁸ social” da personagem, isto é, «em síntese, a linha mestra que rege e explica o seu comportamento, e a partir da qual a interpretação desenha a sua coerência» (id: 201), numa situação em que, é «a relação social do personagem (que) cria a ação dramática» (BOAL, id: 150). Nesta perspectiva, o actor

da sua transpiração. Redefinida desse modo, a acção teatral assemelha-se (...) “a um ato de amor entre dois seres que se amam com o amor mais profundamente enraizado, o mais autêntico”» (ROUBINE, 1998: 193).

¹⁸⁶ - Como refere ROUBINE (1998), «o verdadeiro escândalo talvez residisse no fato de que a representação épica não mostrava mais criaturas da mitologia teatral (...), (e)la falava de relações entre classes sociais» (p. 202).

¹⁸⁷ - Brecht é, nas palavras de BOAL (2005a), «inteiramente favorável à emoção que nasce do conhecimento, e contra a emoção que nasce da ignorância. (...): o que Brecht não quer é que os espectadores continuem pendurando o cérebro junto com o chapéu, antes de entrarem no teatro, como o fazem os espectadores burgueses». (p. 160-161).

¹⁸⁸ - *Gestus* como expressão da «subordinação dos fatores psicológicos aos determinismos sociais» (id: 201).

deve assumir uma relação nova com o espectador, uma relação «tríplice em que o ator serve de mediador entre o personagem e o espectador», cabendo-lhe «preservar a liberdade intelectual deste último, evitar envolvê-lo na participação emocional, processar nele uma transformação interior livremente consentida» (ROUBINE, 2002: 93).

Outros autores/encenadores poderiam aqui ser mobilizados, que não prestariam diferente contributo, acreditamos, a uma conclusão, relativa ao teatro contemporâneo, em torno de duas forças/tensões essenciais à sua definição: uma primeira, que se estabelece entre o encenador e o actor; uma segunda, que se estabelece entre o actor e o espectador. Quanto à primeira, «(o) diretor se esforça por mobilizar o eu do ator, mas, simultaneamente, este último, poroso, se deixa encher e governar pelo eu do director. (...) Hoje, a ideia de que na raiz da criação teatral atua uma relação de *desejo* entre o diretor e o ator não chegaria a chocar nem mesmo a surpreender. Deste desejo provém uma dinâmica cujo desfecho será precisamente a representação e, mais diretamente ainda, a interpretação de cada ator» (id: 90); quanto à segunda, «o teatro põe em jogo uma relação afirmada e assumida, mesmo se sua natureza é mal esclarecida, entre o ator e o espectador. O primeiro sabe que não é apenas o intérprete de um papel, que atrás disso se pratica um jogo de sedução-provocação dentro do qual a maestria de um ator manipulador pega em suas armadilhas a ingenuidade mais ou menos consentida do espectador. (...) ainda assim, o ator não pode mais agir como se não colocasse a todo o momento a questão da sua relação com este parceiro que é o espectador, como se ele não soubesse que esta relação determina toda sua arte» (id: 93-94). Embora nestas duas forças/tensões o denominador comum seja o actor¹⁸⁹, estamos agora distantes da relevância da *vedeta* e as artes do espectáculo, enquanto conjunto de especialidades artísticas que concorrem para um fim comum – o espectáculo – não deixam de sublimar a centralidade do trabalho do encenador: «a sua obra é outra coisa – e é mais – do que a simples definição de uma disposição em cena, uma simples marcação das entradas e

¹⁸⁹ - É forçoso reconhecer agora, quando se repescam retrospectivamente os dados da análise, o quanto o curso de Interpretação adquire uma centralidade na actividade da Escola, centralidade que não se coloca sob o ponto de vista de uma hierarquização de importâncias, mas porque é o trabalho dos actores que é o eixo do espectáculo. A abolição da “4ª parede”, de uma concepção de teatro (Diderot) na qual os actores representariam “como se” não existisse um público, bem como o surgimento de outros meios de representação (o cinema e mais tarde, a televisão) - «Grotowski recusa o teatro do seu tempo que, na maioria das suas produções, esgota-se numa vã procura do espectacular, numa vã e tola imitação da realidade que o cinema está muito mais bem aparelhado para reproduzir» (ROUBINE, 1998: 191) – ao invés de minorizarem a importância do espectador, antes a ampliaram, configurando ao trabalho do actor no teatro uma relevância renovada (porque também induzida por uma amplificação da relação directa e única, a cada representação, com o espectador).

saídas ou determinação das inflexões e gestos dos intérpretes. A verdadeira encenação dá um sentido global não apenas à peça representada, mas à prática do teatro em geral» (ROUBINE, 1998: 24). Segundo a interpretação de GUÉNOUN (2002), aliás, «a invenção do encenador não é mais do que a vontade de colocar um espectador determinado no lugar *do* espectador (o qual não está em parte nenhuma, a não ser no imaginário teatral, *vide* subcapítulo II.II), dotando-o de todos os poderes» (p. 94).

. A “*tessitura da irmandade*”: *mas tantos querem palco,... e tão poucos ocupam a plateia!*

O período que medeia entre o “surgimento” do teatro moderno, tal como o definimos anteriormente, e a actualidade, é um período igualmente marcado pelo desenvolvimento de um conjunto importante de tecnologias do áudio, do visual, por último, do audiovisual – o surgimento da rádio, a fotografia, o cinema, finalmente a televisão – cujos efeitos não são menosprezáveis sobre as artes de palco e que, por esse facto, interrogam o teatro, numa primeira reacção, sob o ponto de vista da sua capitulação e, numa reacção mais amadurecida, sob o ponto de vista da sua reabilitação. Conquistada a “detenção” da sua integridade a partir do interior do mundo das artes do espectáculo, eis que, mais uma vez, um fenómeno exterior (e avassalador) – o domínio das técnicas, das tecnologias - parece abalar os alicerces do teatro, desta vez, no entanto, caucionando a sua própria existência, a sua capacidade de se afirmar enquanto expressão *exclusiva* no domínio das artes do espectáculo.

Confrontando teatro e cinema, GUÉNOUN (2002) acentua a construção da relação teatral como conjunção *mental* de dois imaginários: «(o) actor imagina o papel e dá a ver substitutos bem reais, actos, palavras, movimentos do corpo, os quais provocam no pensamento “do” espectador uma re-figuração imaginária, análoga, ou pelo menos compatível, com a que habitava o comediante», concluindo que, «o teatro está na cabeça, (...), forma-se *neles*, mentalmente, pelo encontro suposto das suas fantasias. É sempre, no fim de contas, um *teatro interior*» (p. 110). O cinema, por seu lado, «dá ao imaginário uma existência *efectiva*, a existência de *imagens*. Tudo se passa como se o cinema estivesse estado em condições de *captar* o imaginário engendrado pelo teatro, ou pelo menos formado *na* relação teatral numa fase da sua história, e conferido ao produto dessa captura uma existência efectiva, material, real, a existência de imagens», para concluir que, «o cinema *realiza* o imaginário em imagens» (ibid). Produção *mental* de imagens, no teatro («*dizer do actor que ele é uma imagem não é exacto*, a não ser

metaforicamente» (ibid)), imagens reproduzidas, no cinema: «tudo se passa como se o cinema tivesse *retirado o imaginário do espaço mental onde ele estaria supostamente confinado*, para lhe dar o estatuto de uma existência objectiva. O cinema é imaginário realizado. (...) *o cinema é o tornar-se imagens do imaginário*. É a sua literalidade, a sua efectuação: a sua realização» (id: 117-118).

O cinema, na sua ascensão, terá tirado uma parte dos seus recursos do próprio teatro, ao ponto de ser inicialmente entendido como «a etapa actual do teatro. A etapa imediatamente consecutiva» (EISENSTEIN, cit in GUÉNOUN, id: 119): «(a) o configurar o imaginário como mestre do jogo, o teatro tornou-se disponível, por provisão, a esta captação do cinema, o qual cozinha mais eficazmente o imaginário, porque ele produz efectivamente imagens, fazendo de facto o que a imaginação *pensava* fazer: ele faz a imaginação, fábrica de imagens, passar do estado de metáfora provisória ao estado de uma efectuação» (id: 121-122). E eis que o cinema reabilita o regresso do herói, não o herói trágico d' *A Poética*, mas o figurante e o processo de identificação: «se a identificação desapareceu do teatro, como modo dominante da experiência, ela reina na relação cinematográfica. (...) Se no teatro o actor está agora definitivamente separado do papel, no cinema, em contrapartida, eles reencontraram uma forte unidade» (ibid). Por outro lado, no cinema o actor passa a fazer «uma representação *sem público*: não mais construída face a um olhar situado, fixo, em relação ao qual a acção se organiza e se orienta, mas construída sob a referência de um olho flutuante, possível de qualquer ângulo, múltiplo e móvel – o olho da câmara. (...) Face a esta exposição omnidireccional, resultará que o jogo (da representação) *não se preocupa mais com a sua exposição*, mas com a sua necessidade interna, produzida pelas relações entre personagens e pela sua comunicação com o meio onde se estabelece a acção» (id: 131).

Quanto ao encenador, o qual, como antes vimos, GUÉNOUN define como «exactamente *um* espectador que se coloca em posição de ser *o* espectador», ele não vive efectivamente o teatro, a representação (se reabilitarmos a noção inicial de *teatro*: a própria presença do público), ele apenas tem lugar nas repetições, quando o público está ausente: «ele figura-o (ao público), ele condensa-o numa subjectividade pessoal. Mas quando o público invade a sala, o lugar do encenador desaparece, (...) pois na sala não há lugar para *o* espectador, há apenas lugar para espectadores, múltiplos e determinados» (id: 129). Com o aparecimento do cinema, o encenador, enquanto «realização da ideologia do teatro, (...) tenta (aí) produzir uma posição que se inventa, a seu lado, no cinema, em toda a quietude e em permanência: a posição do sujeito

transcendental da representação». É que, em definitivo, «o cinema roubou ao teatro o seu espectador imaginário. Dando-lhe o seu estatuto, a sua existência, a sua autonomia: pela imagem. Mas pela imagem realizada» (ibid).

Por último, e no que ao público diz respeito, no cinema «o espectador apenas tem uma existência imaginária, mas trata-se agora de uma imaginário efectivo, realizado, pois a imagem tem uma existência real, material. Não que as imagens mentais não tenham nenhuma: mas a imagem cinematográfica tem uma existência externa, a existência de uma materialidade exterior, ou seja, ela tem uma *ex-istência*, propriamente dita. Com o cinema, o imaginário *ex-iste*. Ele não está mais confinado à interioridade (suposta)» (id: 129). A um *teatro interior* contrapõe-se assim um *cinema da exterioridade*: no cinema o espectador é “objectivado” como ponto-de-vista-da-câmara, mas «o *espectador está na imagem*, em mais nenhum lado. Na sala haverá espectadores, um espectador: o espectador, nunca» (id: 127).

Uma outra abordagem deste contraste é-nos proposta por BARBOSA (2003), com recurso à teoria da comunicação.

	SITUAÇÃO COMUNICATIVA (relação actores/espectadores)	
	No espaço	No tempo
Teatro	Coincidência	Coincidência
Televisão	Descoincidência	Coincidência
Cinema	Descoincidência	Descoincidência

Quadro 24: Situação comunicativa em contexto teatral, televisivo e cinematográfico (in BARBOSA, 2002).

Em síntese, o que o autor propõe, como se pode verificar pelo quadro 24, é que, face ao cinema e à televisão, aquilo que o teatro propõe de distintivo é, sob o ponto de vista da relação actores/espectadores, uma coincidência quer espacial, quer temporal. É nesta particularidade, porque «canais de transmissão distintos, institu(em) diferentes formas de relacionamento entre emissores e receptores» (p. 78), que o teatro deve maximizar a sua afirmação. BARBOSA cita Peter Brook - «(p)osso escolher qualquer espaço vazio e considerá-lo um palco nu. Um homem atravessa este espaço enquanto outro o observa. Isto é suficiente para criar uma acção cénica» - para reforçar que, «o essencial, no teatro, é a presença do homem vivo, do actor em carne e osso, manifestando-se no *aqui e agora* que é o espectáculo. A coincidência espaço-temporal (...) é pois o elemento que determina tal possibilidade e faz do teatro um encontro recíproco de pessoas vivas: um *corpo-a-corpo* entre actores e espectadores» (id: 80).

A destruição da “quarta parede”, «elemento que no teatro dos séculos passados (...) impunha um afastamento artificial entre actores e espectadores» (id: 81) impôs-se porque, «a quarta parede é um sonho de abolição do público – algo que o teatro não pode, de forma alguma, satisfazer» (GUÉNOUN, op. cit.: 135). Essa é, aliás, a exclusividade do teatro, isto é, a interacção actores/espectadores e o seu sentido de irrepetibilidade, o seu sentido de realidade: «(o) cinema sobrevive à custa da irreabilidade própria da imagem, enquanto o teatro joga com a presença real dos corpos e dos objectos» (id: 82).

Num plano intermédio situa-se a televisão, visto a sua coincidência temporal (os “directos”) partilhar com o teatro algo que está ausente do cinema, isto é, a sua «abertura ao imprevisto» (id: 83). Sintetizando, «se o cinema distancia e o teatro aproxima, a televisão aproxima no tempo pessoas distanciadas no espaço» (id: 84).

Finalmente, vários autores (BARBOSA, 2003; GUÉNOUN, 2002; MENDER, 2005) colocam hoje a questão da procura crescente do teatro, embora essa procura já não se traduza, necessariamente, na qualidade de espectador, de fruidor do espectáculo, mas sobretudo na qualidade de actor ou, em todo o caso, de participante no espectáculo (ou seja, segundo uma outra percepção do espectáculo). A grande diferença nesta procura do teatro enquanto protagonista reside, segundo GUÉNOUN (op. cit.), no facto de hoje «se querer ser actor para viver *a vida de actor*, mais do que tudo. Os papéis são os meios, ou os veículos dessa aspiração» (p. 152). E este viver a vida de actor decorre de uma alteração do próprio sentido do jogo na actividade teatral: se é verdade que, «*na época da identificação*, hoje caduca (no teatro), a personagem e a sua identidade imaginária puderam funcionar como instância que assegurava o *sentido do jogo*, (...) pela deserção do imaginário teatral para fora do teatro, a sua migração para o universo das imagens (a sua captação pelo cinema e seus derivados), o sentido do jogo viu-se reenviado ao espaço do jogo propriamente dito. Doravante, *o sentido do jogo é o jogo*» (ibid). E jogam o jogo *personagens* bem reais: «se o teatro não mais seduz pelos seus fantasmas, *queremos os seus actores*. Não ficções servidas pelos actores, mas actores que induzam ficções. (...) O que o olhar procura, hoje, em cena, não é mais a imagem do papel: é a conduta do actor» (id: 158).

A questão que parece aqui colocada remete para duas leituras, uma que se prende com um processo de identificação ao outro (mais comprometida com o desejo de ser actor) e uma outra, que se prende com um processo de *contacto* (mais comprometida

com o desejo de participação no espectáculo). Se elas parecem corresponder a processos distintos, não lhes deixará de ser comum uma cultura do protagonismo individual, que resultará também, aqui e ali, num percurso de solidão social: «hoje, participar não é idealmente outra coisa que não seja agir sobre si próprio não dispondo de outro representante a não ser si próprio» (EHRENBURG, 1991: 283). Em todos os domínios, disponível a todos, a figura do *empreendedor* «é erigida em modelo de vida heróica porque ela resume um estilo de vida que coloca no posto de comando a *tomada do risco* numa sociedade que faz da concorrência interindividual uma justa competição» (id: 174). A carreira artística parecerá, a este título, dispor dos ingredientes adequados: «(a)s tomadas de risco associadas, à imprevisibilidade do sucesso, projecto após projecto, e as fortes pressões concorrenciais criadas e exploradas pelo sistema de emprego, traçam um retrato singular do artista como profissional qualificado e audacioso, livre e individualista simultaneamente desinteressado e indiferente às “necessidades materiais” de uma escolha profissional aleatória, pelo menos no início do seu compromisso, visto que o sucesso é intrinsecamente incerto, aqui mais do que noutros casos» (MENER, op. cit.: 21). A aura de que se rodeia hoje a *carreira* de actor, fortemente mediatizada por uma programação televisiva dirigida a jovens, mas interpretada igualmente por jovens, tem nos *castings* – processo de descoberta de “talentos” – a identificação de um heroísmo assente em capacidades inatas (mas também em estereótipos estéticos), a que se somarão alguns ingredientes técnicos e cénicos, condição suficiente para viver a vida de actor.

No que ao processo de contacto diz respeito, EHRENBURG (op. cit.) realça a «renovação recente das formas comunitárias» para contrariar a aridez progressiva do laço social, para fundamentar uma procura, sempre inconclusiva, efectuada por aquele que ele designa o *indivíduo trajectória*, quando, «constrangido a integrar o incerto em nós, nós tornamo-nos a nossa própria transcendência, embora sem as garantias que ela outrora conferia». O indivíduo é, nesse sentido, «uma transcendência incerta» (p. 287). Poderíamos antever ainda, neste processo de contacto no âmbito das artes do espectáculo, o *culto de si*, tão explicitamente majorado numa sociedade identificada por um duplo processo de «privatização do espaço público e de publicização do espaço privado» (id: 286), mas parece-nos mais exaustiva a procura de contrariar aquilo que SENNETT (2001) identifica como «o problema do carácter no capitalismo moderno», isto é, «(h)á história, mas não narrativa partilhada da dificuldade, e portanto não destino partilhado» (p. 224).

Ao teatro a interpretação destas novas movimentações. BARBOSA (op. cit.) acentua as dimensões de «reversibilidade ou biunivocidade da mensagem», possível apenas no teatro e, por essa mesma razão, susceptível de lhe «abrir novos e indesbravados horizontes» (p. 88). É a procura de uma transição do “teatro para” para o “teatro com”, no qual «(o) espectador deixa de ser um receptor passivo da mensagem para se assumir como autêntico *co-criador*. O teatro, então, abre-se definitivamente ao imprevisto (em cada dia o público é diferente...) e o “espectáculo” transforma-se num “acto”, num acontecimento irrepetível, em algo que de dia para dia nasce sob disfarces sempre renovados» (id: 89-90). É um regresso às origens, ao teatro enquanto festa, aberto à participação de todos, identificando-se deste modo duas opções claramente diferentes: «o teatro-espectáculo, que privilegia a imagem cénica e se constitui numa mensagem que é enviada desde um grupo de indivíduos para outro grupo de indivíduos – é um teatro de “*vidência*” (um teatro fechado); o teatro-ritual (mais ou menos “interactivo”), que privilegia a acção cénica, o acontecimento, e que é simultaneamente criado, ou vivido, por dois grupos de indivíduos que tendem a formar apenas um – é um teatro de “*vivência*” (um teatro aberto)» (ibid).

Caminhos diferentes para intervenções igualmente diferentes. O Teatro do Oprimido de BOAL (2005b) parte, de facto, de premissas outras, já que considera o “teatro” «na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são actores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-actores» (p. ix). A sua abordagem recorre ao teatro como modo de intervenção social - «todo o teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as actividades do homem, e o teatro é uma delas» (2005a: 11) – o teatro como «arma de libertação» por contraponto àquilo que «as classes dominantes permanentemente (fazem ao) tenta(r) apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação», para o que se requer «criar as formas de teatro correspondentes» (ibid). É, de facto, a versatilidade do teatro, o recurso à expressão enquanto modo de falar - brincando, jogando - sobre coisas sérias que encerra as potencialidades do teatro enquanto modo de intervenção (no) social: «o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecermos o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele» (2005b: xi).

. Teoria do campo: num contexto de contracção construir um recurso de intervenção

O campo de aprendizagem a que aqui nos reportamos – teatro/artes do espectáculo – é, como acima assinalamos, uma tradução ajustada, embora contingente¹⁹⁰, do campo de acção que integra aquelas actividades. Se tomarmos a noção de campo proposta por BOURDIEU (1980) - «num campo, agentes e instituições estão em luta, com forças diferentes e segundo regras construídas neste espaço de jogo, para se apropriarem dos benefícios específicos que estão em jogo neste campo. Os que dominam o campo possuem os meios de o fazer funcionar em seu benefício, mas devem contar com a resistência dos dominados» (p. 136) – verificaremos que, também o campo de acção das actividades do teatro/artes do espectáculo é contingente porque, dependente de factores externos (políticas culturais) que, em diferentes momentos da história, lhe reconhecem diferentes relevâncias sociais. Interessa-nos então, analisando o caso específico da instituição objecto do nosso estudo, perceber a historicidade do seu campo de acção, por um lado, e o modo de produção de um espaço de autonomia institucional, por outro.

A breve resenha histórica aqui efectuada em torno do teatro deixa perceber, desde os seus primórdios¹⁹¹, uma relevante associação à mensagem – um emissor e um conjunto de destinatários, identificadores, eles próprios, da *theôrica* – situando-se o *locus* de poder naqueles que a produzem e (frequentemente) também, a emitem. Se se percebe, já neste período, a relevância “pública” do espectáculo, a intencionalidade de inculcação moral (BOAL, 2005a) não deixa de evidenciar uma posição de força que traça a própria organização social, associando-se a detenção do *campo* àqueles capazes de produzir a mensagem, e visando essa mensagem uma determinada finalidade, um determinado comportamento social. O período de afirmação da *vedeta* pressupõe uma evolução importante do campo de acção, desde logo porque confere àqueles que estão em palco uma visibilidade por vezes mais relevante até do que a do próprio texto, da própria mensagem, uma relevância do estético que se não circunscreve estritamente ao

¹⁹⁰ - Contingente, nomeadamente, face a um modelo curricular previamente definido e extensivo a todos os cursos organizados segundo o formato “curso profissional e artístico”.

¹⁹¹ - Tomamos como momento primeiro, na abordagem efectuada, a tragédia grega em virtude de podermos, através da mesma, perceber com alguma exactidão a própria origem da terminologia que define o campo de produção cultural que é o teatro. Não omitimos, por tal facto, a existência anterior de um «pré-teatro», a qual nos mostra que «ele começou por ser essencialmente participação e não espectáculo visual passivo: desde as origens cerimoniais e litúrgicas da tragédia, às origens populares e festivas da comédia, o teatro começou por se revelar em actos de participação confraternizante, no templo ou na praça pública, e só relativamente tarde se transmutou em espectáculo» (BARBOSA, 2003: 91).

cenário¹⁹² que “veste” o texto, mas que se enriquece pelo modo de *dizer* o texto, pela intensidade dramática que nele é posto, embora definindo uma arte baseada na narcisismo e no exibicionismo¹⁹³. O período do vedetismo é ainda - porque remete os outros actores em palco para um plano secundário, porque pressupõe organizar toda a representação em torno da *vedeta* – um período de forte dominação do *campo* por entidades, grupos sociais que exercem um domínio na própria organização social. O vedetismo tende mesmo a acentuar a exclusividade da representação confinada a um determinado *status*, mas aquilo que permite inquestionavelmente distinguir é a importância do actor na actividade teatral. Finalmente, a ascensão do encenador corresponde a uma nova interpretação da actividade do espectáculo, quer porque reconhece ao contexto do teatro uma nova figura organizadora da sua actividade, quer porque afirma, por intermédio da própria designação “artes do espectáculo” duas realidades novas: a da (re)afirmação do teatro enquanto actividade espectacular e a mobilização, para esse espectáculo que se apresenta num palco, de um conjunto de produções artísticas de campos diversos. O surgimento da figura do encenador, nova figura profissional organizadora da actividade do teatro, ao surgir a partir do interior do próprio contexto onde o teatro se *faz*, tende a caracterizar este (novo) *campo* como um campo de profissionalidade própria e, nesse sentido, a desviá-lo de uma identificação com a estratificação social. A recuperação da relevância do público, do espectador que o encenador, no seu trabalho, personifica e interpreta (GUÉNOUN, 2002); a procura de novas formas de envolvimento do público no espectáculo; enfim, a relevância crescente de um laborioso trabalho de aprendizagem das artes do palco, mais não traduzem, assim nos parece, que «(q)uanto maior for a autonomia do campo artístico e a sua capacidade para excluir factores e critérios de avaliação externa, tanto mais exigente será o trabalho de sublimação que ele requer dos seus membros e mais a sua história será cumulativa e portanto capaz de transmutar interesses mundanos em motivos e actos auto-referencialmente estéticos» (WACQUANT, 2005: 119).

¹⁹² - Pela circunstância de haver na Escola um curso de Realização Plástica, importa aqui salvaguardar a importância da cenografia na actividade teatral, importância que em muito parece anteceder a relevância atribuída aos actores, àqueles que representam e depois interpretam determinadas personagens.

¹⁹³ - Na crítica a este tipo de “arte”, na percepção de uma arte mais racional, CRAIG (2004) dirá que, «a Arte é a antítese do Caos, que não passa de uma avalanche de acidentes”. Ora, nesse abandono do intérprete, «o pensamento do actor é dominado pela sua emoção, que consegue destruir aquilo que o pensamento queria criar; e, com o triunfo da emoção, um acidente sucede-se a outro acidente. E acabamos chegando ao ponto em que a emoção, na origem criadora de todas as coisas, torna-se finalmente destrutiva. Ora, a Arte não admite acidentes. Tanto assim que aquilo que o actor nos apresenta não é absolutamente uma obra de arte, mas uma série de confissões involuntárias» (p. 76-77).

A importância da aprendizagem afigura-se central quando nos recolocamos na análise da instituição Escola, aqui aprofundada. Como referimos já no sub-capítulo II-III, é num contexto de forte contracção da actividade teatral portuense, decorrente das políticas culturais então vigentes¹⁹⁴, que, aproveitando o surgimento de um sub-sistema de ensino inovador, aparentemente mais adequado às artes do espectáculo, a Escola se vai constituir para dar resposta a uma insuficiente preparação dos profissionais, quer porque, no que aos técnicos diz respeito, o seu perfil «é hoje em dia muito mais complexo, já que lhes exige o domínio de equipamentos mecânicos e electrónicos de que os novos espaços disporão»¹⁹⁵, quer porque, no que aos actores diz respeito, «(h)oje já se reconhece amplamente a necessidade de recorrer a profissionais, quando no passado, por falta de praticantes competentes, quer os produtores de teatro, quer de cinema/televisão recorriam frequentemente a amadores sem experiência ou formação»¹⁹⁶. Ora, o lançamento de uma escola de formação num período de grande contracção da actividade teatral (a contingentação do *campo*, de que antes falávamos, subordinada às políticas culturais) não deixa de traduzir, ao menos no que às intenções diz respeito, o reconhecimento de que uma mais aprofundada profissionalização (por via da formação) poderia ser um processo de contornar essa mesma contracção, ou, indo mais longe: face a políticas culturais para o teatro fortemente investidas do paradigma da “produtividade” naquilo que essas políticas traduzem de “oficialização” do gosto, da estética teatral, de uma concepção de teatro enquanto actividade lúdica, de divertimento susceptível de se auto-sustentar, a que estratégias recorrer para salvaguardar a diversidade da intervenção artística enquanto tal, para continuar a dar corpo a uma intervenção artística que se quer social, que se quer crítica¹⁹⁷?

A estratégia de criação da Escola, mais do que ditada por uma lógica negocial, parece assim determinada sobretudo por uma lógica de perenização da actividade (GUÉNOUN, 2002), por uma lógica de perenização de uma determinada perspectiva do

¹⁹⁴ - Segundo CARVALHO (1997), «(a) iniciativa, inédita, da então Secretária de Estado da Cultura Teresa Patrício Gouveia, foi a de atrofiar economicamente algumas das companhias portuenses – TEP, TEAR e Comediantes – para as levar a aceitar o seu “convite” de fusão dando origem a uma nova estrutura produtiva» (p. 10).

¹⁹⁵ - in Formulário de Pedido de Funcionamento para Novas Turmas/Novos Cursos, 2000/2003.

¹⁹⁶ - in “Pedido de Autorização Prévia de Funcionamento”, Dec.-Lei 4/98, de 8 de Janeiro.

¹⁹⁷ - Face a esta ideia de uma estética politicamente determinada, BOURDIEU (2001a) afirma que, «se existe uma história propriamente artística, é, além do mais, porque os artistas e os seus produtos se acham objectivamente situados, pela sua pertença ao campo artístico, em relação aos outros artistas e aos seus produtos e porque as rupturas mais propriamente estéticas com uma tradição artística têm sempre algo que ver com a posição relativa, naquele campo, dos que defendem esta tradição e dos que se esforçam por quebrá-la» (p. 72).

teatro e das artes do espectáculo no contexto social. E acreditamos poder falar de uma estratégia já que, mais do que uma negociação dos termos de funcionamento do *campo*, ela corresponde à intervenção num novo *campo*, o campo da formação. É o campo da formação, protagonizado pelos profissionais das artes do espectáculo, que se estatui assim enquanto “resgate” de uma «atitude estética (...) produto de toda a história do campo que deve ser reproduzido, em cada potencial consumidor da obra de arte, por uma aprendizagem específica» (BOURDIEU, 2001a: 295). É, por outro lado, toda a actividade desenvolvida em torno da dinamização da intervenção teatral na cidade (designadamente, pela criação de novas companhias por ex-alunos da Escola), bem como a procura de reconhecimento da formação além-fronteiras, no mundo do teatro, que parecem corresponder à transferência, ainda que transitória, do eixo da actividade teatral do contexto do espaço profissional para o espaço da formação. Ao fazê-lo, os seus promotores conquistaram um espaço de intervenção novo, o espaço formativo, a conciliação da profissionalidade com a pedagogia: a autonomia no processo de formação traduz-se, como referimos no sub-capítulo II.I – razão aliás, que reforça a nossa convicção do projecto da Escola não ter sido ditado, prioritariamente, por uma lógica negocial – na capacidade de contrariar o estrito princípio da reprodução do conhecimento, o que é possível através, e citamos, “de uma regulação especializada a partir das especificidades das actividades profissionais objecto de aprendizagem, (sendo) discutível, ao menos, a possibilidade desta regulação especializada introduzir especificidades na própria regulação pedagógica, especificidades que não são transferíveis para um outro qualquer contexto, mas que resultam da própria cultura institucional¹⁹⁸ e sobre esta se operam”.

O saber acumulado com a intervenção no *campo* formativo deixa, com o tempo, de traduzir estritamente o objectivo inicial – vencer o mero amadorismo -, para se converter num espaço de produção de conhecimento, num espaço de pesquisa susceptível de interferir sobre a própria produção teatral, movimento que recoloca o eixo da actividade teatral no contexto do espaço profissional: «a evolução dos diferentes campos de produção teatral para uma maior autonomia é acompanhada por uma espécie de retorno reflexivo e crítico dos produtores sobre a sua própria produção, que os leva a retirar dela o princípio próprio e os pressupostos específicos» (id: 296).

¹⁹⁸ - Vale a pena lembrar aqui que, quando à Escola nos reportamos na qualidade de instituição, falamos de uma instituição mais alargada, na qual coabita a existência de uma companhia de teatro, ou seja, na qual se mantém uma produção regular de espectáculos, a qual sustenta, por seu lado, o modelo de alternância interactiva que identificámos (sub-capítulo II.I) como caracterizador da actividade da Escola.

2. ... e objecto “Si”: o *objecto* de aprendizagem

Uma breve incursão em torno do objecto de aprendizagem dos cursos ministrados na Escola permitir-nos-á melhor compreender a articulação, susceptível de ser efectuada, entre o objecto que determina a especificidade das formações e a determinação desse mesmo objecto sobre as construções identitárias efectuadas pelos jovens objecto dessa mesma aprendizagem. O que acreditamos é que, pese embora a existência de um referencial institucional comum, a tipificação de percursos formativos distintos – distintos na sua génese, no seu objecto -, bem como as distintas condicionantes de profissionalidade – *a posteriori*, embora retratadas no percurso formativo – tendem a explicitar trajectórias de construção identitária “marcadas”, a montante como a jusante, por determinações inscritas nos referidos contextos.

Tem-se bem presente a limitação da análise no que aos testemunhos dos jovens dos cursos de Realização (Técnica como Plástica) diz respeito, mas procurar-se-á, por recurso aos outros modos de recolha de informação no campo empírico, contrastados com aquilo que é informação dos sujeitos objecto de formação do curso de Interpretação, inferir as diferenças mais relevantes entre estas diferentes valências formativas.

. *Objecto “Si”: estrutura de plausibilidade e ressocialização*

A designação *objecto “Si”* constrói-se, como facilmente se depreende, a partir da formação dos actores/atrizes, do curso de Interpretação. Acentuando aqui, como descreveremos abaixo (vide o “*modo de aprendizagem*”), a relevância do contexto profissionalizante na formação dos jovens, o seu *objecto* de formação transcende a mobilização de uma relação *cognição-acção*, que é um processo de interioridade-exteriorização, mas que se efectua sobre realidades exteriores à realidade do sujeito, para se definir por uma relação *cognição-acção sobre si próprio*, que é um processo de interioridade-exteriorização/interiorização, que se efectua sobre a realidade interior do sujeito, projectada sobre a realidade exterior. O “Si” do *objecto* pode profissionalmente assumir-se enquanto agir dramático – as rotinas também existem no trabalho do actor – mas não deixa de ser uma mobilização de si; é, pode ser, em última análise, agir dramático enquanto exteriorização, enquanto projecção exteriorizada, mas recorre

sempre ao si do sujeito que efectua essa projecção. O sujeito de formação na formação do actor, da actriz, é, simultaneamente, o seu próprio objecto: o actor é, como sugere ROUBINE (2002), «como uma orquestra de que ele seria ao mesmo tempo maestro» (p. 11): orquestra porque «ele também é um múltiplo por seus instrumentos de expressão: ele pode utilizar, simultaneamente ou um após outro, os recursos da sua voz, do seu rosto, do seu gesto...» (ibid); maestro porque, quem gere a batuta é simultaneamente o detentor dos instrumentos de expressão¹⁹⁹.

Realçamos, na análise efectuada aos “acontecimentos” da formação (sub-capítulo II.I) o quanto o trabalho do encenador, embora sujeito a uma planificação, tem de imprevisibilidade, imprevisibilidade que se inscreve, justamente, na impossibilidade de não conter, na análise do desempenho do actor, a sua própria margem de criatividade, de construção da personagem, de produção própria de uma interpretação que é constitutiva do sujeito que interpreta e do *si* que se traduz na personagem interpretada. Não conter esta imprevisibilidade era, aliás, negar o próprio sentido da interpretação, negar o próprio sentido do teatro. O *si* é o “ser social” (PALMADE, 1996), o *objecto* “*Si*” é o “ser social” que o actor, a actriz constrói para dar corpo a uma personagem. E, se de um ser social falamos, decorre daqui um trabalho que não é meramente recorrente dos instrumentos de expressão do actor, da actriz, decorre daqui um trabalho que é, necessariamente, contextualizado, que encara a personagem no seu contexto, o que significa (na maioria dos casos) uma descontextualização do contexto próprio que é o do actor, da actriz. É sobre este processo de (des)contextualização que o encenador terá uma palavra a dizer (embora não exclusivamente, claro está) – os referentes situacionais do trabalho do actor, da actriz – mas o que ele traduz, para o sujeito que o executa, é uma descentração da realidade que o constitui para se recentrar numa realidade, espectacular para os outros mas (desejavelmente) real para si, que é a realidade da personagem.

A realidade da personagem é o elo que distingue o trabalho do actor, da actriz, um trabalho cujo produto só se dá a ver aos outros, aos espectadores, ao público, aos consumidores do espectáculo na presença do próprio artífice, um trabalho cujo carácter efémero decorre precisamente de ele conter, necessariamente, a pessoa que o produz;

¹⁹⁹ - A batuta é, de facto, na preparação do espectáculo, gerida pelo encenador, mas a batuta *interior*, aquela que gere a mobilização dos diferentes instrumentos de expressão, bem como a sua adequação ao momento interpretativo, no acto do espectáculo, é efectivamente efectuada pelo actor, pela actriz em acção. Pode ser uma acção mais ensaiada, pode ser uma acção mais criativa (recordemos, o espectáculo nunca é igual nas suas diferentes sessões, até porque o actor, a actriz, antes de o ser é um ser pensante), mas é, em todo o caso, uma acção de quem a interpreta.

um trabalho que reúne no artista que o executa temporalidades distintas – a temporalidade da produção e a temporalidade do produto acabado²⁰⁰.

Reportamo-nos, bem entendido, a um contexto de aprendizagem, não a um contexto profissional. E é essa circunstância que autoriza identificar ao contexto de aprendizagem da profissão de actor, de actriz – quando o mesmo decorre com jovens que vivenciam a sua própria construção identitária – uma especificidade que, ao longo da análise e interpretação dos dados recolhidos no terreno, a distancia da formação ministrada nos cursos de realização (técnica e plástica) oferecidos, igualmente, por esta Escola. Não se trata, pelo facto e como antes já constatámos (sub-capítulo II.I), de uma hierarquização das diferentes relevâncias dos cursos assente no princípio de uma suposta graduação de diferentes níveis de uma mesma estrutura de carreira, trata-se de um contexto de produção que mobiliza diferentes e complementares estruturas de saberes (que concorrem para um produto final comum), no qual se destaca, não apenas por estar no palco, mas sobretudo pela formação exigida para estar no palco, o curso de Interpretação. Com efeito, a explicitação antes desenvolvida relativamente ao trabalho do actor, da actriz não é aplicável, sob o ponto de vista das exigências da aprendizagem como da acção, aos restantes cursos (os quais, por seu lado, têm as suas exigências próprias); é, no entanto, a natureza pluridisciplinar do objecto *espectáculo* que obriga a pensar o trabalho do actor, da actriz não segundo uma lógica de importância ou hierarquização das actividades, mas segundo uma lógica de complementaridade²⁰¹.

²⁰⁰ - As analogias susceptíveis de serem estabelecidas entre o trabalho do artista e o trabalho do artesão medieval terminam justamente face a esta questão da temporalidade. Com efeito, se a organização do segundo (em torno do mestre artesão) se assemelha à do primeiro (em torno do *mestre* encenador, na qualidade daquele que incorpora a expectativa do espectador, imprimindo, deste modo, ao espectáculo a “qualidade” do produto), se o produto do artesão, à semelhança do produto do artista, é único e irrepetível, no primeiro caso, contudo, o produto final do trabalho incorpora a criatividade do artífice, enquanto que, no segundo caso, o produto final do trabalho incorpora a criatividade do artista, mas incorpora igualmente a pessoa do artista.

²⁰¹ - A especificidade do trabalho do actor é igualmente explicitada pela mobilização do trabalho teatral em contexto escolar ou em contexto de intervenção social (BOAL, 2005a, 2005b). Nestas situações, o recurso à expressão teatral é fundamentalmente um recurso a um agir meta-dramatúrgico, é a dramaturgia como recurso de abordagem do real, mas dificilmente se convocam aqui as outras valências disciplinares que constroem o espectáculo teatral, dados os recursos técnicos e/ou tecnológicos que as mesmas implicam, mas igualmente, dada a finalidade última deste recurso à dramaturgia, aquilo que Hannah ARENDT (1983) identifica como a *actividade de pensar*, actividade que se distingue do *conhecer*, actividade «tão incessante, tão repetitiva quanto a vida, e a questão de saber se o pensamento possui um sentido remete para o enigma sem resposta do sentido da vida; os seus processos impregnam tão profundamente a totalidade da existência humana que o seu começo e o seu fim coincidem com aqueles da própria vida» (p. 226-227).

Concorrendo todas as formações para um fim comum – o espectáculo – características comuns existiriam entre as diferentes *artes* aqui em formação. Com efeito, se é o espectáculo que dita o carácter efémero do trabalho do actor, da actriz, tal pressuporia que as demais valências disciplinares presentes no espectáculo possuísem, elas próprias, esse carácter efémero. Tal não parece, no entanto, verificar-se se, para tanto, constataremos que: ao nível do trabalho cenográfico, se a sua produção concorre temporalmente com o trabalho de interpretação, o seu produto está finalizado, no palco, no momento do espectáculo e aí permanecerá ao longo das suas sucessivas sessões; ao nível do trabalho luminotécnico e da sonoplastia, igualmente se a sua produção concorre temporalmente com o trabalho de interpretação, são os recursos tecnológicos e informáticos que permitem que, ao longo das diferentes sessões o mesmo se circunscreva à reprodução de um *guião* sonoro ou de luzes previamente programado²⁰². Esta distinção é tanto mais visível quanto, ao reportarmo-nos ao contexto profissional de trabalho destes diferentes “artistas”, constatamos uma natureza intermitente (MENGER, 1997, 2005) a caracterizar, a maioria das vezes, o trabalho dos actores – o seu trabalho reporta-se ao *projecto* de espectáculo e não ao espectáculo *tout court* – e uma natureza mais permanente a caracterizar o trabalho dos técnicos – o seu trabalho reporta-se ao espectáculo, independentemente do *projecto* que esteja em cena.

As duas dimensões acima desenvolvidas – o objecto de formação e as condições do exercício do trabalho – parecerão assim contribuir para uma identificação com as actividades cursadas, identificação tributária de um modelo de formação em alternância (CHAIX, 1996) cuja especificidade, contudo – a interactividade entre o contexto marcadamente mais escolar e o contexto marcadamente mais produtivo (vide sub-capítulo II-I) – restitui ao contexto institucional um papel acentuadamente relevante neste processo de identificação²⁰³. Adicionalmente, e porque, no que ao curso de formação de actores e de actrizes diz respeito, visto que, quer o objecto de formação – o *objecto* “*Si*”- quer as condições do exercício do trabalho – a intermitência – solicitam

²⁰² - Não se omite a necessidade da presença física destes aprendizes/profissionais durante o espectáculo – para efectuar as trocas de cenários, por exemplo, para efectuar uma projecção sobre o fundo do palco, insusceptível de estar previamente informatizada – apenas se constata que tal possa constituir uma ocorrência accidental, não uma permanência imprescindível.

²⁰³ - Como analisámos no sub-capítulo II-I, a alternância nesta Escola decorre no interior do próprio espaço escolar, no qual coabita uma companhia de teatro. A alternância não é aqui marcada institucionalmente, o que aponta para uma não demarcação (com vínculo institucional) entre o espaço onde se efectua a formação e o espaço onde se realiza o exercício do trabalho. A particularidade da alternância nesta Escola reside ainda no facto de não serem os alunos que são aprendizes da companhia de teatro, mas de serem os profissionais da companhia de teatro que são, simultaneamente, professores/formadores na Escola.

uma produção de si muito mais crítica, mais conflitual, projectivamente mais entregue a si própria, acredita-se poder observar nos jovens que cursam Interpretação, mais do que naqueles que cursam Realização Técnica ou Plástica, um processo de construção identitária acentuadamente marcado por uma tensão relativamente a figuras referenciais – fundamentalmente, os professores das actividades de “projecto”, que corporizam, num contexto profissional, a figura do encenador – tensão que se revela, quer por uma relação de forte identificação, quer por uma relação de forte estranheza, quando não, mesmo repúdio como alguns dos testemunhos dos jovens permitiram constatar (vide sub-capítulo II-II).

São estas distinções que permitem antever processos de construção identitária, marcados por diferentes processos de conservação da realidade (BERGER & LUCKMAN, 1999) na transição de uma socialização primária para uma socialização secundária, quer nos reportemos aos cursos de Realização Técnica e de Realização Plástica, onde predomina uma «conservação de rotina», quer nos reportemos ao curso de Interpretação, onde predomina uma «conservação crítica» (p. 156).

Inicialmente, e como acima referimos, o contexto institucional assume nestes processos de identificação importante relevância. Com efeito, «a socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições» (p. 145), ou seja, «a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções com raiz directa ou indirecta na divisão do trabalho», bem como «a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina numa área institucional» (p. 146). Porém, é a partir dos conteúdos da própria formação que se pode demarcar a intensidade dos processos de socialização secundária, isto é, «se o indivíduo estabelece (...) uma distância entre o seu eu total e a sua realidade por um lado, e o eu parcial específico de uma função e respectiva realidade por outro» (p. 150), esta distância não deixa de variar em função do grau de racionalidade e controlo ao nível emocional da aquisição das aprendizagens, podendo em alguns casos requerer a criação de «técnicas especiais para produzir a identificação e a inevitabilidade consideradas necessárias» (p. 151). Os autores em que nos vimos baseando contrastam, a título de exemplo, a educação de um engenheiro e a de um músico para realçar o diferente grau de intensidade destas na socialização secundária: «(a) educação para a engenharia pode efectuar-se com eficiência, mediante processos formais, muito racionais, neutros ao nível emocional. A educação musical, porém, é típico que implique uma identificação muito mais intensa com um maestro e uma imersão muito

mais profunda na realidade musical» (ibid). É ao nível das duas dimensões a que antes fizemos referência – o objecto de formação e as condições do exercício do trabalho – que este contraste adquire relevância: «(e)sta diferença deriva das diferenças intrínsecas entre o conhecimento da engenharia e da música, e entre os modos de vida em que estes dois conjuntos de conhecimentos são aplicados na prática» (p. 151-152).

Se estabelecermos uma analogia entre o exemplo dado e os cursos da Escola, verificamos posicionarem-se os cursos de Realização Técnica e Plástica “próximos” da engenharia, e posicionar-se o curso de Interpretação na proximidade das exigências requeridas pela aprendizagem da música. A analogia, por outro lado, entre a aprendizagem da música, o exercício de uma profissão de fé ou o trabalho de um revolucionário profissional, permite ainda realçar aspectos da intensidade destes percursos, também identificados nos testemunhos dos jovens que cursam Interpretação: «(o) indivíduo compromete-se (...), por completo, com a nova realidade. “Entrega-se” à música, à revolução, à fé, não apenas com uma parte de si mesmo mas com o que é, em termos subjectivos, a totalidade da sua vida. A facilidade com que se sacrifica é, claro, a consequência final deste tipo de socialização» (ibid).

Nos seus trajectos formativos, definidos por distintos objectos de formação bem como por diferentes modos de exercício do trabalho, os jovens vão gradualmente diferenciando as suas disposições face às aprendizagens. Se se admite que, «qualquer sociedade viável deve criar procedimentos de conservação da realidade para salvaguardar um certo grau de simetria entre a realidade objectiva e a subjectiva» (p. 154), é sob o ponto de vista da realidade subjectiva, «isto é, a realidade tal como é apreendida na consciência individual e não como definida pelas instituições» (ibid), que diferentes modos de conservação da realidade se parecem desenhar. Constatamos no sub-capítulo II-I a prevalência de um modelo de formação-desenvolvimento, nas suas variantes linear e cíclica, no que diz respeito aos cursos de Realização Técnica e Plástica, isto é, variantes onde primam as figuras de “sucessão” e de “repetição”, um tipo de conservação da realidade rotinizado. Ao processo da conservação associa-se, neste caso, o processo da confirmação, implicando ambos «a totalidade da situação social do indivíduo, embora os outros significativos ocupem uma posição privilegiada nestes processos» (p. 158). E os outros significativos são aqui, visto o modelo de formação ser rotinizado, ser subjectivamente vivenciado em torno da conservação da rotina, aqueles que já o eram no processo de socialização primária; a alusão figurativa feita em torno do significado simbólico dos “portões da escola” – a separação entre um

mundo interior e o mundo lá de fora, expressa pelos alunos de Interpretação – não parece colher aqui grande significado. Parece, com efeito, existir aqui um processo de continuidade mais sustentado entre a socialização primária e a socialização secundária em construção e, ainda que «exist(a) competição entre diferentes instituições definidoras da realidade, podem ser toleradas todos os tipos de relações de grupo secundário com os concorrentes, desde que existam, estabelecidas com firmeza, relações de grupo primário dentro das quais *uma determinada* realidade esteja sempre a ser reafirmada contra as concorrentes» (p. 159)²⁰⁴.

Relativamente ainda aos alunos dos cursos de Realização Técnica e Plástica, pudemos constatar que, quando impera o modelo de formação-libertação/reestruturação, naquilo que identificamos como “acontecimentos” no processo de aprendizagem (sub-capítulo II-I), o seu grau de previsibilidade é elevado e esses “acontecimentos” são induzidos pela estratégia do professor, isto é, outros significativos que se manifestam já ao longo do processo de socialização primária, outros significativos institucionalmente estabilizados quando se desvendam os processos de socialização secundária.

As situações de aprendizagem observadas com alunos do curso de Interpretação evidenciaram a prevalência do modelo de formação-desenvolvimento na sua variante espiralada, bem como do modelo de formação-libertação/reestruturação, isto é, variantes onde primam as figuras de “complexificação” e de “ruptura”, um tipo de conservação da realidade crítico. BERGER & LUCKMAN (id) sugerem-nos a clarificação de dois conceitos particularmente relevantes nas situações em que, tal como se identificou nos

²⁰⁴ - Mantemos algumas reservas face à percepção destes autores, segundo a qual, «o desenvolvimento da educação moderna é, claro, o melhor exemplo da socialização secundária realizada sob os auspícios de organizações especializadas. O resultante declínio da posição da família em relação à socialização secundária é por demais conhecido (...)» (id: p. 154). E mantemos estas reservas pela leitura susceptível de ser efectuada sobre a realidade desta escola: no que aos jovens que cursam Interpretação diz respeito, a percepção de uma socialização secundária efectuada por uma organização especializada não desnaturaliza o processo de identificação, visto este ser assegurado por uma (re)socialização comunitária, assente na identidade de um contexto de profissionalidade – é uma priorização pessoal, onde prevalece o princípio do desejo sobre o princípio da realidade que, até certo ponto evidencia o declínio da posição da família, e prende-se com as especificidades desta formação, bem como com o seu grau de aceitação social; no que aos jovens que cursam Realização Técnica e Plástica diz respeito, o sentido de continuidade a que fizemos referência – entre a socialização primária e a socialização secundária – é explicitado pela convivência articulada entre uma forma comunitária, definida institucionalmente, e uma forma societária, definida profissionalmente. A percepção dos autores parecerá confirmar-se, não tanto pela desfiliação da posição da família no que à socialização secundária diz respeito, mas pela ausência da substituição desta por uma filiação institucional relevante no trajecto dos jovens, situação que parecerá então adequada a uma escola e a um nível de ensino – o nível secundário – à procura de uma identidade própria, que vá para além daquela que lhe é outorgada pelo nível de ensino imediatamente seguinte.

testemunhos dos jovens que cursam Interpretação, se assiste a um processo de ressocialização²⁰⁵:

- um primeiro, que estabelece que «a realidade subjectiva depende (...) sempre de *estruturas específicas de plausibilidade*²⁰⁶, isto é, da base social específica e dos processos sociais exigidos para a sua conservação» (p. 161);

- um segundo que, ao constatar que «a realidade subjectiva nunca é socializada por completo, não pode(ndo) (portanto) ser por completo alterada por processos sociais», reconhece ainda assim existirem «casos de transformação que parecem totais quando comparados com modificações menores (...), transformações a que chamaremos *alternâncias*²⁰⁷» (p.163).

Os processos de ressocialização assemelham-se, segundo os autores, «à socialização primária porque têm, de maneira radical, de atribuir tónicas à realidade e por conseguinte devem reproduzir em grande medida a forte identificação afectiva com o pessoal socializante, característica da infância» (p. 164). Esta identificação afectiva foi explicitada, por um lado, pelos outros significativos que mais representam a actividade profissional – os professores, em situação de “projecto” encenadores – e, por outro lado, por uma relação interpares assente numa *décalage* etária importante, isto é, a coesão do grupo-turma aconteceu em grande medida devido a esta identificação dos jovens entre si enquanto outros significativos que partilham um mesmo processo de ressocialização: «(n)ão é possível qualquer transformação radical da realidade subjectiva, incluindo a identidade, sem esta identificação (afectiva), que é inevitável que reproduza as experiências infantis de dependência emocional em relação aos outros significativos» (ibid). Deste modo, «a estrutura de plausibilidade deve tornar-se o mundo do indivíduo, tomando o lugar de todos os outros mundos, em especial o mundo que o indivíduo “habitava” antes da sua alternância» (p. 165). É aqui que parece encontrar algum eco o simbolismo dos “portões da escola”, a que fizemos anteriormente referência: «(a) velha realidade, assim como as colectividades e os outros significantes, que antes a mediavam para o indivíduo, devem ser reinterpretadas *no contexto* do aparelho legitimador da nova realidade» (p. 166).

Confirmando a relevância dos pares enquanto outros significativos, estão as situações no modelo de formação-libertação/reestruturação, prevalecentes nas sessões

²⁰⁵ - Deixamos cair os parêntesis, visto não se tratar mais de uma estrita interpretação dos dados empíricos, mas da sua confirmação a partir da conceptualização teórica.

²⁰⁶ - itálico nosso.

²⁰⁷ - id.

de aprendizagem do curso de Interpretação, que identificam “acontecimentos”, quer assentes na interacção entre pares, quer assentes num grau de espontaneidade elevado.

Em síntese, admite-se a possibilidade de se identificarem processos de socialização diferenciados em função dos cursos em análise: face aos cursos de Realização Técnica e Plástica, poderíamos falar de um processo de socialização secundária, no qual «o presente é interpretado de modo a manter-se numa relação contínua com o passado, com tendência a minimizar as transformações ocorridas»; face ao curso de Interpretação, poderíamos falar de um processo de ressocialização, no qual «o passado é reinterpretado para que se harmonize com a realidade presente, com tendência a retroprojectar no passado vários elementos que de modo subjectivo não eram acessíveis naquela época» (p. 169). A base da realidade é, para a socialização secundária, o passado; para a ressocialização, o presente.

. *Objecto “Si”: uma forma identitária “relacional para si”*

Estabelecido o modo de socialização predominante²⁰⁸ dos jovens em função dos percursos formativos cursados, determinado pelas variáveis objecto de formação e modo de trabalho, importaria perceber que formas identitárias estão aqui presentes e em que medida elas permitem perceber uma determinada identidade (ou identidades) confinada(s) às artes do espectáculo. Por outro lado, e estando estes jovens, à altura da pesquisa, ainda dentro de um percurso de formação de base das respectivas actividades profissionais, importa perceber até que ponto a construção desta(s) identidade(s) é marcado pelo *perfil identitário* da própria instituição.

Se falamos de um perfil identitário institucional é porque o curso da pesquisa nos vem permitindo admitir que, mais do que uma determinada identidade confinada às artes do espectáculo – que seria construída em função das condições da sua existência, e portanto, protelável para além do percurso escolar – parece existir, no caso desta Escola, uma identidade confinada à própria instituição. Dito de outro modo: se, como verificamos no ponto anterior, a própria essência desta Escola é uma resposta a uma condição heterónoma, determinada pelas contingências das políticas culturais, na busca da reposição de uma condição de autonomia; se, por outro lado, e como verificaremos

²⁰⁸ - Acentuamos tratar-se de modos de socialização que parecem predominantes, que permitem estabelecer distinções entre os diferentes percursos, mas que não se afirmam necessariamente como generalizáveis.

no ponto seguinte, a “pedagogia” desta Escola se ancora significativamente num modo de trabalho que caracteriza o contexto de profissionalidade das artes do espectáculo, admite-se uma importante correspondência entre o projecto da entidade e a identidade dos “projectos”, determinantes no processo de identificação dos jovens.

Aquilo que aqui brevemente explicitaremos é como um contexto institucional determinado por uma forma *comunitária* do “Nós” (DUBAR, 2000) «se alia a uma forma do Eu íntima e virada para o seu “interior”» (p. 52).

Retemos fundamentalmente a ideia que DUBAR apropria de Norbert Elias, segundo a qual «não há identidade do Eu sem identidade do Nós» (p. 18) para, num primeiro momento, identificar a noção de forma(s) identitária(s) como a relação entre dois processos de identificação, nomeadamente «as identificações atribuídas pelos outros (o que eu designo “*identidades para o outro*”) e as identificações reivindicadas por si próprio (“*identidades para si*”)» (p. 4). É nas articulações possíveis entre estes dois processos de identificação que, «processos históricos, ora colectivos ora individuais, modificam a configuração das formas individuais definidas como modalidades de identificação» (ibid). O autor não identifica este conceito de forma identitária como uma identidade estática; o que parece compositivo nesta perspectiva é sobretudo a ideia de uma “identificação a”, uma “identificação com”, que pressupõe a não descontextualização de uma forma identitária com o contexto onde ela ocorre, se produz. Assim, segundo DUBAR, as «primeiras formas identitárias, as mais ancestrais (são) as formas comunitárias, (...) supõem a crença na existência de *grupos designados “comunidades” consideradas como sistemas de lugares e de nomes pré-atribuídos aos indivíduos e que se reproduzem de modo idêntico através das gerações*» (ibid); «as segundas, mais recentes, emergentes, (são) as formas societárias, (...) supõem a existência de *colectivos múltiplos, variáveis, efémeros aos quais os indivíduos aderem por períodos limitados e que lhes fornecem os recursos de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória*» (p. 5). Por outro lado, e em cada uma destas formas identitárias, podem-se estabelecer identificações “para o outro” - «trata-se de formas “espaciais” das relações sociais (eixo relacional)» - e identificações “para si” – «trata-se de formas de temporalidade (eixo biográfico)», dimensões que se combinam para definir as formas identitárias, «formas sociais de identificação dos indivíduos em relação com os outros e no percurso de uma vida» (p. 6).

Estas duas concepções de forma identitária, se se afiguram à partida temporalmente desfasadas, podem no entanto coexistir no tempo. Assim, a forma

comunitária, supostamente mais ancestral, pode ainda hoje observar-se em determinadas sub-estruturas da sociedade ou em determinadas sociedades organizadas segundo modelos mais ancestrais, ou inclusive, e face à predominância da forma societária, pode ser um modo de reorganização social tendente à preservação de uma determinada concepção de laço social. É nesta perspectiva que identificamos a organização da Escola segundo a forma comunitária, isto é, e recuperando dois traços estruturantes da sua génese, como antes referimos – a resposta a uma condição heterónoma, na busca da reposição de uma condição de autonomia e a construção de uma pedagogia ancorada nos modos de trabalho que caracterizam os contextos de profissionalidade – a entidade sob a alçada da qual se encontra a Escola e uma companhia de teatro funcionaria segundo uma forma comunitária, não tanto organizada segundo a descrição acima (assente na hierarquização e imobilismo de estatutos individuais), mas segundo a que propõe Weber (cit in DUBAR, id), ou seja, «relações sociais fundadas no sentimento subjectivo (tradicional ou emocional) de pertença a uma mesma colectividade» (p. 29). Não parecerá, aliás, totalmente estranha a esta interpretação que, na criação desta instituição *guarda-chuva* da Escola e de uma companhia de teatro, estejam profissionais do teatro e que, por outro lado, a *expressão* jurídica escolhida para enquadrar a instituição seja a “cooperativa”, modelo de organização social mas também económico e educativo que configura, de algum modo, a ideia de uma sociedade dentro da sociedade²⁰⁹.

Sob o ponto de vista dos modos de trabalho, são de salientar dois aspectos que se traduzem na relação educativa, nomeadamente e como já referimos, o significado do colectivo, assente na complementaridade das diversas actividades mobilizadas para a organização do espectáculo e a carga simbólica associada à figura do encenador enquanto *mestre* deste colectivo de trabalho, aquilo que Weber define como «a identificação colectiva e emocional a um mesmo líder “carismático”» (ibid).

É neste contexto societário, mas (simultaneamente) comunitário que se parece manifestar uma forma identitária, por parte dos jovens cujo trajecto passa por esta

²⁰⁹ - O grande ideólogo português do cooperativismo – António Sérgio – propunha a seguinte definição de cooperativa: «uma empresa que é ao mesmo tempo uma associação de *peças* (e não uma mera associação de *capitais*, ao modo das empresas capitalistas), e, além disso, um lar de convivência fraterna e um foco de aperfeiçoamento intelectual e moral, tendo por objectivo o criar um novo sistema de relações sociais e fazer terminar (em grau maior ou menor) as divergências de interesses e os antagonismos económicos» (in COSTA, 1979: 41).

Escola, e de acordo com os seus testemunhos²¹⁰ (vide sub-capítulo II-II), que DUBAR identifica como a “forma relacional para si”: «a que resulta de uma consciência *reflexiva* que põe em prática activamente um compromisso num projecto que possui um sentido subjectivo e que implica a identificação a uma associação de pares que partilham o mesmo projecto. A este Nós composto de próximos e semelhantes corresponde uma forma específica de Eu que podemos designar por **Si próprio reflexivo**. É a face do Eu que cada um deseja fazer reconhecer pelos Outros “significativos” que pertencem à sua comunidade de projecto. (...) É a unidade do Eu que está aqui em causa, a sua capacidade discursiva para argumentar uma identidade reivindicada e unificadora, uma identidade reflexiva» (p. 55).

Esta identidade é, no entanto, uma *identidade de trajecto*, uma identidade em formação (PALMADE, 1996) desde logo identificadora de percursos sujeitos a um processo, como antes verificamos, de ressocialização. É em torno da noção de *habitus* que se pode perceber, então, o sentido futuro de um trajecto identitário.

.Conceito de habitus: do sentido do percurso enquanto trajectória a uma identidade de rede

Tomado o conceito de *habitus* conforme à definição que BOURDIEU (1980) lhe atribui - «sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e representações» (p. 88) – encontraríamos nesta definição uma forte correlação, continuidade entre os momentos da socialização primária e os da socialização secundária, correndo o risco de verificar, como sugere DUBAR (1997), que, «se cada um reproduzisse estritamente aquilo que conheceu, então as condições que engendraram o *habitus* manter-se-iam imutáveis pelas práticas que saíram destes *habitus*» (p. 67). Parece ser, no entanto, a ideia de disposições duráveis, mas transponíveis (para campos outros que não aquele no qual foram produzidas), associada à ideia de estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes (com um sentido estruturador da acção, mas não necessária e exclusivamente reprodutor dessa acção) que fundamenta que se compreenda que «o *habitus* tende somente a reproduzir as estruturas das quais é o produto “na medida em

²¹⁰ - Reportamo-nos aqui aos testemunhos analisados, na sua quase totalidade provenientes de jovens que cursaram Interpretação.

que as estruturas nas quais funciona são idênticas ou homólogas às estruturas objectivas das quais é o produto”» (ibid.).

É esta relação entre o *habitus* e as estruturas das quais é produto – que aqui identificamos com a noção de campo, igualmente desenvolvida por BOURDIEU, como vimos no ponto anterior – que nos parece tornar aqui pertinente a invocação deste conceito de *habitus*. Com efeito, e como sugere WACQUANT (s/d), «o *habitus* não é um mecanismo auto-suficiente para a geração da acção: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo e não pode portanto ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou “campos”, no interior dos quais evolui» (p. 5). Quando analisamos aqui os modos de socialização dos jovens nas suas trajectórias formativas, verificamos o quanto o “campo” – aqui o campo das expressões de profissionalidade, configurado no teatro, nas artes do espectáculo – parece determinante, sobretudo no que aos jovens que cursa(ram) Interpretação diz respeito, num processo de ressocialização que o toma como referência nuclear, em tudo equiparável a um processo de socialização primária. Neste sentido, e no que a estes jovens diz respeito, poderíamos falar de um «*habitus* como trajectória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção» (SETTON, 2002: 67).

O sentido do *habitus* enquanto trajectória parece tanto mais pertinente quanto a relevância do campo – um campo de profissionalidade, mas num contexto institucional de formação, também de transição – pode configurar um sistema de disposições duráveis, mas necessariamente transponíveis²¹¹. Se identificamos antes uma forma identitária “relacional para si” a partir dos testemunhos dos jovens que cursaram Interpretação, ela afirma-se num campo específico – o da Escola – e a partir de um processo de ressocialização, evidenciando-se então como forma identitária comunitária naquilo que a aproxima de um processo de socialização primária. Ora, a Escola configura-se como um espaço de socialização que é um ponto de partida mas que, conforme testemunha a Maria, “*tem que ser visto tudo ao contrário, na minha perspectiva. (...) Aqui podemos ter conseguido chegar mais longe ou não, mas isto não é determinante, não é, de forma alguma*”. Aquilo que se afigurará determinante, mais

²¹¹ - Conforme referimos no início deste capítulo, é esta a razão que nos levou a admitir a relevância do modo de aprendizagem na construção do *habitus*. O contexto institucional que é a Escola não deixa de ser um contexto de transição, no qual aquilo que se apropria e incorpora enquanto *habitus* como expressão de uma identidade social em construção é aquilo que revela a identidade de campo, isto é, o modo de aprendizagem.

do que aquilo que a Escola permitiu, parece ser aquilo que a Escola potenciou. Quando instados a pronunciarem-se sobre o futuro (e contrariando de algum modo aquilo que parecem ser as finalidades do ensino profissional, isto é, a rápida inserção no mercado de trabalho), parece relevante que a maioria dos jovens identifiquem a vontade de querer continuar a estudar porque este é o contexto que lhes permite manterem uma actividade contínua (*“a minha vontade de ir para o Ensino Superior é essa, é de estar diariamente a experimentar, diariamente...”*, como refere o Manuel), contrariando deste modo a expectativa de se manterem inactivos face a um campo de trabalho marcado pela intermitência ou, mais prosaicamente, de continuar a estudar enquanto modo de melhor garantirem futuras oportunidades profissionais; como testemunha a Maria, *“mesmo que eu trabalhasse queria continuar a estudar. Não me sinto preparada, não me sinto mesmo... para o mundo do trabalho, não me sinto”*.

Manter-se ligado à actividade teatral não parece discutível para estes jovens, mas a relação afinitária com um contexto de actividade no qual querem construir os seus modos e meios de vida, no percurso pós-Escola, parece profundamente marcado pela incerteza, incerteza que se inscreve no próprio mundo profissional das artes do espectáculo. Como refere MENDER (2005), um certo sentido de autonomia, caracterizador destas actividades, e «que confere uma margem de manobra mais elevada do que no emprego assalariado clássico, (...) impõe também aos profissionais benefícios e desvantagens directamente expressas em hipóteses de emprego, de novas contratações, de mobilidade ascendente nas redes de captação, tudo dependendo de uma reputação acrescida ou diminuída» (p. 66). A forte consciência da associação que, nestas profissões como nestes contextos de trabalho, se estabelece entre uma individualização do trabalho²¹² e uma margem de risco importante – factores que contribuem para a mobilização em permanência de situações de formação acrescidas e diversificadas – tendem a «alimenta(r) uma forte identificação com uma comunidade profissional, menos sobre a base da integração de cada um num grupo homogéneo do que sobre a base da organização em rede das relações de trabalho» (id, 67).

O *habitus* enquanto trajectória parece assim conformar aquilo que DUBAR (2000) identifica como uma *identidade de rede*, identidade profissional mais tributária

²¹² - O sentido desta individualização decorre, no caso das profissões do espectáculo, de uma associação aparentemente contraditória, ou seja, «a reduzida dimensão das equipas e a diversidade das especialidades profissionais reunidas» (MENDER, 2005: 66): um trabalho recorrente de um aguçado sentido de disciplina encontra a sua eficácia na individualização dos desempenhos em função das respectivas especialidades.

de uma forma identitária societária do que comunitária, isto é, designando «relações sociais fundadas sobre o compromisso ou a coordenação de interesses motivados racionalmente (em valor ou em finalidade)» (p. 29). É aquilo que este autor identifica como um *modus vivendi* e um *modus faciendi* assente na imagem de uma «precariedade identificadora», a qual remete para «tipos de colectivo muito personalizados, frequentemente efémeros, centrados sobre relações afectivas, em rede» (p. 126). A antecipação do futuro como um tempo de continuidade de estudos, de formação inscreve-se na constatação desta precariedade: «(c)ada sequência de formação bem sucedida, cada descoberta cultural intensa, longe de estabilizar uma identidade profissional precisa, engendra um desejo de formação complementar que reactiva o desdobramento anterior, de uma forma que será tanto mais viva quanto ela for acompanhada por uma actividade de trabalho vivida como constrangimento e regularmente desvalorizada» (DUBAR, 1997: 225).

Do mesmo modo que diferenciamos os modos de socialização dos jovens que cursaram Interpretação face àqueles que cursaram Realização Técnica e Realização Plástica, importa também diferenciá-los quanto ao seu *habitus* determinante. Se face a todos poderemos falar de um “*habitus* como expressão de uma identidade social em construção” – trata-se, afinal, de jovens num processo de formação de base, formação profissional mas igualmente formação do sujeito – é a dimensão de profissionalidade que parece determinar distintas formas de construção desta identidade social. Com efeito, e como antes referimos, para os jovens que frequenta(ram) os cursos de Realização Técnica e Plástica, a situação de trabalho não só não se anuncia tão precária – o sentido do espectáculo prevalece sobre o de “projecto” – como, e particularmente no que se refere aos jovens que cursaram Realização Técnica, quando estes se pronunciaram sobre os motivos que os levaram a concorrer a esta formação, explicitando experiências anteriores (sub-capítulo II-II), estas remetiam frequentemente para o campo da música, preterindo o privilégio do campo do teatro. Ou seja, se para estes o universo do espectáculo parece estar igualmente presente, se uma identidade de rede característica deste tipo de actividades parece igualmente poder encontrar-se aqui, os dados relativos à sua mais rápida e significativa inserção profissional no pós-formação parecem ditar uma maior articulação entre os seus saberes e os contextos (institucionais) da sua operacionalização, o que traduziria um *habitus* mais adaptativo, institucionalmente mais enquadrado e mais estabilizado.

Em síntese, se a forma identitária comunitária com a qual identificamos a Escola é particularmente relevante e influente sobre os jovens que cursaram Interpretação – evidenciando a construção de uma forma identitária relacional para si como modo de configurar um processo de ressocialização – já sobre os jovens que cursaram Realização Técnica e Plástica a influência do percurso escolar, ao traduzir um modo de socialização secundária, parece remeter sobretudo para uma concepção deste percurso enquanto apropriação (de saberes) susceptível de aplicação em contexto de profissionalidade. A este resultado não parece estranho, como já antevíamos no sub-capítulo II-I, o objecto que é objecto de trabalho, objecto de estudo nestes diferentes cursos: um objecto de estudo mais *internalizado* no que se refere aos jovens que cursaram Interpretação, um objecto de estudo mais *externalizado* no que se refere aos jovens que cursaram Realização Técnica e Realização Plástica.

3. ... e Projecto: o *modo* de aprendizagem

Ao *atrelarmos* o *modo* de aprendizagem à noção de “projecto”, definindo deste modo a terceira dimensão que integra a *instância* trabalho, necessário se torna clarificar a interpretação que se dá a estes dois termos:

- por um lado, o *modo* de aprendizagem, que nos situa na determinação do trabalho pedagógico – porque de um sistema de formação se trata – que mobiliza recursos e estratégias pedagógicas conducentes a uma apropriação do saber, um saber que em certo sentido determina e consolida aquele que dele se apropria (um saber enquanto ser e enquanto estar), um saber que se plasma no exercício de actividades aprendizadas no processo de formação (um saber enquanto acção, um saber fazer), em síntese, um saber que é sempre saber em construção, mas que é saber reflexivo porque contextualizado, no campo como no sujeito que o incorpora (um saber (a) construir(-se)). Reiterando a interpretação de CHARLOT (1997), trata-se de um saber assente, não em disposições estritamente motivacionais, segundo as quais «a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objecto (do sucesso escolar) como passagem obrigatória para ter o direito de “ser alguém”» (p. 85), mas sobretudo na mobilização do sujeito aprendente para/no acto de aprender, admitindo para tanto que, «não há de um lado a identidade do sujeito e do outro o seu ser social, os dois são inseparáveis» (p. 87);

- por outro, a noção de “projecto”, aqui centralmente mobilizada por parecer traduzir uma *praxis* inscrita no próprio contexto de profissionalidade do teatro, das artes do espectáculo, isto é, um “trabalho ao projecto” nos termos em que MENDER (2005) o define, trabalho que se «funda na diferenciação por linhas hierarquizadas²¹³ de especialidades profissionais sob a autoridade de um mestre responsável pela obra» (p. 65). Sendo este um conceito hoje profusamente explorado no contexto educativo, necessário se torna problematizá-lo a partir de um conjunto distinto de abordagens, desde logo por forma a compreender a sua semântica no contexto específico de aprendizagem que é o desta Escola.

É, por último, e conforme no início desta capítulo anunciamos, a relevância desta identificação ao projecto, a um nível profissional mas também institucional, que melhor ajudará a perceber a relevância do *modo* de aprendizagem na determinação dos *habitus* dos jovens destinatários da formação.

.Apre(e)nder o trabalho, mas igualmente a obra, mas igualmente a acção

É com recurso à figuração dos três conceitos centrais à obra *A Condição do Homem Moderno*, de Anna ARENDT (1983) – o trabalho, a obra e a acção – que procuraremos estruturar uma interpretação em torno dos modos de aprendizagem. É igualmente seguindo o raciocínio de CHARLOT (1997), segundo o qual «a condição primeira do indivíduo (um pequeno homem que se torna sujeito, que é educado, que se educa) deveria ser o fundamento último de toda a teoria da educação, seja qual for a disciplina de que ela provenha» (p. 57), que esta figuração se pode admitir apropriada à análise dos modos de aprendizagem.

Uma breve incursão pelos conceitos de *trabalho* – cuja condição humana é a própria vida; de *obra*, cuja condição humana é a pertença ao mundo; de *acção*, cuja condição humana é a pluralidade, conforme propostos por ARENDT (id), permite-nos

²¹³ - *Lutamos* até aqui contra a ideia de uma hierarquização de funções adstrita às diferentes formações que observamos na Escola; queremos reforçar agora, que esta *luta* encontra eco na percepção de que, esta hierarquização não é mensurável pela complexidade intrínseca do trabalho – um mesmo trabalho com diferentes níveis de complexidade – mas pela ideia segundo a qual, diferentes trabalhos se reportam a uma finalidade comum, a produção do espectáculo. É a ideia de uma equipa com diferentes especificidades profissionais, concorrentes para um mesmo produto final, que pode estabelecer uma “hierarquia”, não ancorada num suposto distinto grau de responsabilidade, mas numa distinta relevância de funções. Em última análise, o espectáculo – teatral – passará sem os luminotécnicos, sem os sonoplastas, enfim, sem os cenógrafos, mas dificilmente passará sem os actores. Sem estes, o espectáculo será ainda espectáculo, mas dificilmente será teatro. Em todo o caso, é sobre o “espectáculo” “teatro” que toda a nossa observação se funda – e é sobre estas duas dimensões simultâneas que a formação se organiza – razão pela qual, provavelmente, a ideia de uma hierarquização não se afigura imediata nem sequer central.

aprofundar a noção de *modo* de aprendizagem, acreditando dever esta revestir plenamente os diferentes passos que a autora identifica como constitutivos da condição humana. Se ARENDT situa estes diferentes passos historicamente, e até cronologicamente, é a reabilitação da sua contemporaneidade – e da sua simultaneidade – que parece fazer sentido quando confrontados com a “relação ao saber”, tal como a define CHARLOT (id), ao precisar os conceitos de *mobilização*, *actividade* e *sentido* (p. 61).

O *trabalho*, conceito que dificilmente distinguimos hoje da condição do seu exercício – sob a condição de assalariado – bem como do tempo do seu exercício – um tempo que, na cronologia da vida, se sucede a um tempo dedicado à aprendizagem do seu exercício – e, finalmente, da imprescindibilidade do seu exercício – o trabalho é a troca de uma prestação, de um bem de que se dispõe contra um bem que permite o usufruto de outros bens, configurado em moeda – é entendido por ARENDT (id) como o fundamento primeiro da supressão de necessidades biológicas, uma espécie de, e citando Marx, metabolismo do homem com a natureza: «(t)udo o que produz o trabalho é feito para ser absorvido quase imediatamente no processo vital, e este consumo, ao regenerar o processo vital, produz – ou antes, reproduz – uma nova “força de trabalho”, necessária à manutenção do corpo» (p. 145). O trabalho é então a condição ancestral necessária ao exercício da subsistência, cujo exercício não apela, pela razão que o estatui, a qualquer espécie de *motivação*, mas ao exercício de uma condição necessária à própria condição de sobrevivência. O trabalho, inscrito na nossa noção de *modo* de aprendizagem, suporia então uma primeira etapa do processo, a saber, uma *mobilização* do sujeito em aprendizagem, mobilização que remete para «dois outros conceitos: o de recursos e o de móbil (entendido como “razão do agir”)» (CHARLOT, id: 62). Situando-nos face a um processo de aprendizagem voluntário (porque posterior a uma escolaridade obrigatória) e *afunilado* (porque distingue uma opção de estudos, o que pressupõe uma opção previamente efectuada por aqueles que a ela concorrem), ele pressupõe a mobilização de recursos próprios aos jovens que a ele se candidatam («mobilizar-se é reunir as suas forças, para fazer uso de si como de um recurso» (ibid)), desde logo aferidos no processo de selecção inscrito no acesso ao(s) curso(s), bem como um móbil - «o móbil, que deve ser distinguido da finalidade, é o desejo que este resultado permit(iu) satisfazer e que desencadeou a actividade» (ibid) – que procura a combinação da mobilização individual com os pretéritos solicitados pelo modo de aprendizagem accionado pela escola. À semelhança do trabalho definido por ARENDT

– o trabalho do corpo, por oposição à obra das mãos – no contexto de aprendizagem é exigido um «trabalho perpetuamente recomeçado» (p. 190), no que ele pressupõe de um carácter repetitivo do próprio exercício de aprendizagem, isto é, a dimensão do *trabalho* que está presente na aprendizagem, mas também no modo de aprendizagem é um exercício de repetição, de cumulatividade mas simultaneamente de diferenciação: o *trabalho* identificado no modo de aprendizagem desta Escola é, como em determinada sessão da disciplina de Interpretação referia um professor, um trabalho *feito por camadas*, onde impera o sentido da acumulação, inerente ao exercício de repetição²¹⁴, mas simultaneamente o sentido da diferenciação – as camadas não são mais do mesmo, diferenciam-se porque o sentido da complexificação inerente a cada nova repetição do mesmo exercício o diferencia da execução anterior. É uma aprendizagem cumulativa, mas não rotinizada.

Esse é o sentido do *trabalho* no modo de aprendizagem, mas é também o sentido que antecipa a *obra*. Estabelecido o conhecimento da actividade, há que a *pensar*. ARENDT (id) distingue, no processo evolutivo, a transição de uma mobilização do ser inteiro, do seu corpo enquanto invólucro da sua própria condição de subsistência, para o ser que (se) indaga, que mobiliza pelo artifício das suas mãos modos de transformar a matéria, que implicitamente elabora, neste processo, um pensamento prévio à realização concreta da acção: «(a) obra das nossas mãos, por oposição ao trabalho dos nossos corpos – o *homo faber* que faz, que “obra” por oposição ao *animal laborans* que pena e “assimila” -, fabrica a infinita variedade de objectos cuja soma constitui o artifício humano» (p. 187). Pensar é um acto reflexivo – no nosso *modo* de aprendizagem, a etapa “trabalho” é dirigida e é para ser executada – e pensar não corresponde, segundo a autora, a conhecer: conhecer é do domínio da familiaridade, da rotina, pensar é do domínio daquilo que antes identificávamos como *diferenciação* – ver a diferença, indagar a diferença, compreender a diferença. Segundo ainda o curso do nosso *modo* de aprendizagem, a *obra* é uma produção que, não só mobiliza o sujeito, mas mobiliza igualmente a *actividade* do sujeito segundo um modo reflexivo, isto é, portador de um *sentido*, sentido que não é (estritamente) a atribuição de quem o estabelece, mas que é a atribuição de quem o apropria. Como bem salienta CHARLOT (op. cit.), «o sentido é produzido por um pôr em relação, no interior de um sistema ou nas relações com o mundo ou com os outros» (p. 64). ARENDT diferencia ainda a relevância da *obra de*

²¹⁴ - Repetição entendida enquanto *instinto do instinto*, na expressão de Freud (cit in ROSÉ, ...: 104).

arte - da obra enquanto *arte* - da *obra* enquanto tal. Só precisamos aqui esta diferença na medida em que ela possa esclarecer o *modo* de aprendizagem neste contexto formativo específico. Assim, é o sentido mais ou menos finalizado da obra que a distingue enquanto obra *tout court* e enquanto obra de arte: «(o) pensamento, fonte das obras de arte, manifesta-se na grande filosofia sem transformação nem transfiguração, enquanto que a principal manifestação dos processos cognitivos, pelos quais nós adquirimos e acumulamos conhecimentos, se encontra nas ciências. A cognição persegue sempre um fim definido (...), mas desde que este fim é atingido, o processo cognitivo interrompe-se. O pensamento, pelo contrário, não estabelece fim nem finalidade (...): ele não produz sequer resultados; não é apenas a filosofia utilitarista do *homo faber*, mas também as pessoas da acção, os admiradores dos sucessos científicos, que nunca se cansam de mostrar a que ponto o pensamento é “inútil” – tão inútil, com efeito, quanto as obras de arte que ele inspira» (p. 226).

Situando-nos num contexto de aprendizagem artística, realcemos a relevância do sentido, mas também da significação da sua aprendizagem para os jovens em processo de formação: «(u)m enunciado é significante se ele tem um sentido (plano sintáxico, o da diferença), se ele diz alguma coisa sobre o mundo (plano semântico, o da referência) e se ele é compreendido numa troca entre interlocutores (plano pragmático, o da comunicabilidade)» (CHARLOT, id: 63). Mas a *obra*, que é aqui obra enquanto arte, precede temporalmente o sentido da *acção*, algo que, no *modo* de aprendizagem que aqui analisamos, não se posterga para um tempo posterior ao tempo da aprendizagem, apenas susceptível de ser mediado pelo sujeito que foi objecto de formação num devir desconhecido, mas que se acciona enquanto parte integrante do processo formativo. Procuremos entender, no entanto, o *como* é ou pode ser a *acção* accionada no tempo da própria formação.

Temos vindo a identificar uma formação fortemente significada pelas actividades profissionais para que prepara, sentido que poderia acarretar a (estrita) ideia da sua projecção sobre um futuro que está para além do espaço da Escola, sentido que poderia acarretar a ideia de uma formação ou de um processo formativo – e, implicitamente, um *modo* de aprendizagem – funcionalista, no sentido estrito de uma forma que se adequa a uma função; a Escola cumpriria a sua função de definir, no espaço formativo, os espaços e modos de profissionalidade disponíveis no tempo que sucede ao tempo escolar. Este seria o sentido de um *modo* de aprendizagem inscrito no *trabalho* como na *obra*, inserção no mundo determinada, quer pela necessidade, quer

pela utilidade, mas omitiria o sentido da *acção*, «acção enquanto começo, a qual corresponde(ria) ao facto mesmo do nascimento», acção entendida enquanto «actualização da condição humana de natalidade», acção na qual «a palavra corresponde(ria) ao facto mesmo da individualidade, ela (seria) a actualização da condição humana de pluralidade, que é o viver enquanto ser distinto e único entre iguais» (ARENDT, id: 235). Para esta autora, «é pelo verbo e pelo acto que nos inserimos no mundo humano, e esta inserção é como que um segundo nascimento²¹⁵» (p. 233), mas o significado do acto e da palavra é ainda o espaço de uma identidade pessoal única: «ao agir e falar os homens fazem ver quem eles são, revelam activamente as suas identidades pessoais únicas, e fazem assim a sua aparição no mundo humano, enquanto que as suas identidades físicas aparecem, sem a mínima actividade, na unicidade da forma do corpo e do som da voz» (p. 236).

A *acção* entendida aqui, primeiro na sua dimensão ontológica, segundo na sua dimensão simbólica, evidencia no *modo* de aprendizagem, mais do que as modalidades de relação ao saber, as modalidades do próprio acto de aprender; reportando-se aos processos epistémicos de relação ao saber²¹⁶, CHARLOT (op. cit.) refere que, «em cada uma destas figuras, em cada um destes processos, há um sujeito, e portanto, uma forma de consciência, o que interdiz a redução da aprendizagem ao “concreto”» (p. 84). É esta centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, visível no espaço formativo e particularmente na formação em Interpretação, que nos permitiu (sub-capítulo II-II) falar de um *aprender a aprender-se*, tradutor de um processo de aprendizagem onde as dimensões ontológica e simbólica da acção estão presentes - «(a) questão em debate é a do aprender como modo de apropriação do mundo e não apenas como modo de acesso a tal ou tal posição nesse mundo» (p. 88) – tradutor de um *modo* de aprendizagem no qual a acção (formativa) sobre os sujeitos não se confunde com a sua singularidade: «um espírito “concreto” e “prático”, isso não se muda, ou apenas muito dificilmente, enquanto que a relação ao saber, isso constrói-se» (p. 84).

O *modo* de aprendizagem descrito pelos conceitos de *trabalho*, *obra* e *acção* parece cumprir assim um percurso onde o trajecto de complexificação das actividades aprendizadas traduziria a própria evolução inscrita na história das sociedades²¹⁷

²¹⁵ - ROCHEX (1998) desenvolve igualmente esta ideia ao distinguir um primeiro nascimento biológico daquele que acontece face a um mundo simbólico, que constituiria um segundo nascimento.

²¹⁶ - conforme referidos nas conclusões do sub-capítulo II-I.

²¹⁷ - Poderíamos falar aqui, alternativamente, da história da *espécie* humana, mas não traduz ela, desde o momento em que evocamos a dimensão *trabalho*, uma inequívoca dimensão societária?

humanas. Não seria de todo absurdo estabelecer esta analogia – não seria de todo absurdo constatar a presença da *acção* neste processo formativo - se, para tanto, entendermos, como ARENDT (op. cit.) sugere, que «o teatro é a arte política por excelência; de mais nenhum modo é a esfera política da vida humana transposta para a arte. Simultaneamente, é a única expressão artística que tem por único sujeito o homem nas suas relações com outro» (p. 246).

.Projecto como idealização e projecto como “transfert”

Parece indesmentível admitir-se, pela análise efectuada ao longo de todo o capítulo II, que a centralidade da noção de *projecto* nas práticas pedagógicas observadas nesta Escola seja indissociável da relevância dessa mesma noção nos contextos de profissionalidade das actividades artísticas, como profusamente temos vindo a constatar, e que, por esse facto, tenha uma origem e uma relevância que se inscrevem mais nessa relação – entre o meio de produção profissional e o meio formativo – do que em supostos aspectos identificadores de uma pedagogia específica ao sub-sistema das escolas profissionais e artísticas. É por essa razão que importa perceber a génese desta noção de *projecto* por forma a melhor compreender em que medida ela traduz o próprio *modo* de aprendizagem que singulariza este projecto educativo.

Esta breve incursão em torno da elucidação do conceito de *projecto* deverá começar, desde logo, por discutir qual a sua relevância nos contextos de profissionalidade do teatro e das artes do espectáculo, para além daquela que parece mais imediata e que tem a ver com a organização no tempo destas actividades, organização caracterizada pela intermitência. É porque, parece ser essa mesma noção de temporalidade que organiza o teatro que parece, por sua vez, elucidar a noção de *projecto*; reabilitando aqui o *campo* de aprendizagem a que nos reportamos anteriormente (ponto 1.), a representação é sempre representação de um texto e se, no passado, era o próprio dramaturgo que organizava a representação, o tempo da produção textual e o tempo da representação do texto seriam, previsivelmente, tempos que se sucediam, mas tempos distintos. Mesmo quando a encenação ganhou lugar e o encenador posição, a representação não deixou de ser a projecção em palco de um texto (o *projecto* do encenador) e o texto um *projecto* de representação (o *projecto* do dramaturgo), ainda assim, temporalmente distintos. Embora aparentemente simplista, o que esta reflexão pretende evidenciar é que, na sua essência a linguagem teatral não é *uma* linguagem, mas uma profusão de linguagens; como refere ARTAUD(1999), «(o)

teatro que não está em nada mas que se serve de todas as linguagens – gestos, sons, palavras, fogo, gritos – encontra-se exactamente no ponto em que o espírito precisa de uma linguagem para produzir suas manifestações» (p. 7). E estas manifestações são assim, também, transposição de linguagens, transposição que encerra uma dimensão de idealização na sua semântica, idealização no sentido do *pensar* de ARENDT (1983), a qual, citando Marx, concluirá que, «aquilo que distingue o pior arquitecto da melhor abelha, é que o arquitecto eleva o seu edifício na imaginação antes de o erigir na realidade. No fim de cada processo de trabalho, obtém-se um resultado que existia já na imaginação do seu trabalhador no início» (p. 145).

O trabalho do teatro identifica-se enquanto trabalho ao projecto porque se define por uma temporalidade limitada, mas é igualmente trabalho ao projecto porque se define a partir da idealização. Segundo CARVALHO (1987), «se um projecto exprime um ideal, ele não se esgota neste»; ele compreende igualmente uma *estratégia*, «a qual descodifica e decompõe os grandes objectivos dos ideais sob a forma de fins desenvolvidos segundo etapas que se tenta precisar de acordo com os meios disponíveis» (p. 90). O ideal e a estratégia estabelecem entre si uma relação de antecedente-consequente – a *coisa* pensada e o modo de realização da *coisa* pensada – relação que identifica na instância *trabalho*, o campo de aprendizagem (o teatro, as artes do espectáculo) e o modo de aprendizagem (o projecto), que identifica na personalidade do sujeito aprendente a *idealização* e o sentido de *realidade*.

É após esta compreensão do sentido do *projecto*, que parece marcar a actividade profissional do teatro – e que marca a organização da actividade da Escola - que podemos equacionar, no contexto escolar o papel do sujeito, aquele que identifica na instância *trabalho* o objecto de aprendizagem (o objecto “Si”) e na sua personalidade de sujeito aprendente o *desejo*. A idealização apresenta-se assim, numa perspectiva psicanalítica, para o sujeito em aprendizagem, como «essa distância, essa fenda, essa ausência, esse sofrimento mesmo no qual tem origem todo o projecto», que ele «recobre com recurso ao desejo» (ROSÉ, 1987: 109). O que é mais comum ao sujeito na relação ao projecto é o desejo, se o entendermos como o reverso de uma realidade não gratificante. Segundo Martin (cit. in KADDOURI 1996: 139), a elaboração do projecto requer ao menos três condições: «que aquele que o detém “pense” a realidade antes de mais como insatisfatória, de seguida como transformável e finalmente, que ele consiga imaginá-la diferente». Conclui o autor que citamos que, se a primeira condição pode ser comum a todos e cada um, já as restantes o são em menor medida, quer porque, «nem

todos dispõem dos mesmos recursos cognitivos, afectivos, sociais e materiais para idealizar um projecto» (p. 138), quer porque, «a presença ou a ausência de um projecto na vida de um indivíduo revela a problemática pessoal na qual ele se encontra num momento dado da sua história», sendo possível a partir daí «caracterizar essa presença ou essa ausência como indicadores, nomeadamente, da imagem que a pessoa tem de si própria, da sua identidade social e da natureza das suas relações consigo própria e com os outros» (p. 139).

A ênfase do projecto neste contexto de aprendizagem aparece-nos assim como a acentuação de dimensões institucionais em concorrência com a dimensão do sujeito. Cria, efectivamente, uma dimensão de cumplicidade ao projecto do sujeito, que se explicita designadamente, quer pelo sentido de realidade²¹⁸ que lhe confere, quer pelo sentido de idealização que proporciona. Mas estas parecem ser as determinantes do projecto na sua dimensão estritamente institucional; é a cumplicidade a que nos referimos, entendida do ponto de vista da abordagem do projecto institucional, que se pode afigurar distintiva. Esta cumplicidade carrega em si o sentido de uma implicação, implicação institucional mais explicitamente expressa na implicação dos formadores no processo de formação. Uma implicação que, particularmente no que se refere às componentes essencialmente técnicas, tecnológicas e artísticas do processo de formação, pressupõe, por parte dos formadores, uma transposição do seu papel de técnicos, de artistas, para o seu papel de formadores; nesta transição, «o seu papel não é mais o de técnicos, mas o de ter sucesso num processo de transferência de saber, eles produzem pedagogia» (VASSILEFF, 1991: 44). Parece ser, com efeito, a maior ou menor acentuação desta valência pedagógica - «a palavra pedagogia tem um sentido teórico predominante por oposição a educação, que tem uma perspectiva sobretudo prática» (CARVALHO, 1987: 97) – que determinará o grau de implicação do(s) formador(es) e, consequentemente, de cumplicidade institucional (porque, de uma estrutura de formação falamos).

Se acentuamos aqui, na definição de uma cumplicidade institucional no processo de formação, as componentes mais técnicas e artísticas, é porque, pelo testemunho dos

²¹⁸ - O sentido de realidade é aqui o sentido de imersão num determinado contexto dado – neste caso, um contexto de aprendizagem – condição necessária à possibilidade de transpor a dimensão relacional aí implicada para contextos outros. Os exemplos de programas e planificações do acto educativo assentes na ideia da transposição para contextos institucionais outros de práticas educativas que tiveram sucesso num determinado contexto institucional apresentam uma eficácia limitada devido, justamente, a não compreenderem que, aquilo que é susceptível de ser transferível é-o ao nível do sujeito objecto de uma formação contextualizada e não ao nível das práticas institucionais que contextualizam essa formação.

próprios jovens se percebe serem estas as mais realçadas na caracterização do seu processo de formação (aquelas que mais directamente se aferem às actividades de “projecto”). E é nestas, simultaneamente, que parecem estes jovens identificar um menos acentuado compromisso pedagógico (vide sub-capítulo II-II), normalmente suplantado pelos saberes técnicos e/ou artísticos detidos pelos formadores. Na sua concepção de *pedagogia do projecto*, VASSILEFF (id) acentua a necessidade de se estabelecer um compromisso, no acto educativo, entre o “saber” do formador e o “projecto” do formando, isto é, uma relação de cumplicidade na qual a aprendizagem se torna significativa porque se afere ao projecto do jovem em formação. Se se admite uma maior preocupação pedagógica por parte dos formadores das componentes sociocultural e científica, designadamente pela percepção de que, o contexto de relevância para os jovens se situa nas outras componentes formativas e, nomeadamente, na componente de “projecto” – a preocupação pedagógica situa-se aqui ao nível da produção de articulações de saber significativas (vide sub-capítulo II-I) – admite-se igualmente que esta preocupação, ou dito de outra forma, a sua vertente pedagógica não esteja tão evidenciada nas componentes de formação técnica, tecnológica e artística, uma vez que estas se projectam muito mais intensamente na actividade de “projecto”; os saberes aprendizados não são aqui necessariamente articuláveis com um suposto “projecto” do jovem singular, mas com o projecto enquanto componente curricular.

Importaria indagar aqui em que medida se poderia estabelecer um *transfert*²¹⁹ entre este projecto enquanto desenho curricular e um qualquer “projecto” implicitamente percebido pelos jovens, detido pelos jovens, que evidenciasse aquilo que atrás referimos como o sentido de realidade, isto é, a capacidade de transferência da contextualização da relação de formação para contextos outros, que estão para além da Escola. Quando, sem uma definição estrita do conceito, se pede aos jovens que, nos seus testemunhos se pronunciem sobre a contribuição desta formação para uma *autonomia* do sujeito, pode-se perceber em que medida este “projecto” pessoal é evidenciado. A dificuldade do *transfert* parece bem evidenciada pelo testemunho da Andreia, quando ela reconhece que, “*nós ainda somos muito novos e ainda muito*

²¹⁹ - A acepção psicanalítica do termo é aqui intencional; com efeito, e particularmente no que à actividade de “projecto” diz respeito, a relevância da figura do formador-encenador é muito central e, aparte a sua dimensão profissionalizante (mais expressa pela figura do encenador), há uma dimensão afectiva intensamente presente (mais expressa pela figura do formador). Se o formador-encenador não é aqui propriamente o “analista”, é o próprio jovem que tem que operar uma espécie de meta-transferência entre, por um lado, a dimensão afectiva presente na relação de formação em actividade de “projecto” e, por outro, a incorporação da experiência no sentido do seu “projecto” de profissionalidade pessoal.

ligados à escola”, mas é esta ligação que parece potenciar, justamente, a contextualização da relação de formação: “(a)cho que vamos ter,... estar muito ligados aqui. Mas também nos torna se calhar mais fortes, e por isso, no trabalho, noutro tipo de trabalho, isso se reflectirá...”.

Outros testemunhos parecem referir mais intensamente aquilo que, na construção de uma identidade reflexiva, se caracteriza pela «necessidade de experiências relacionais que constituam, quer oportunidades, quer desafios» (DUBAR, 2000: 186). A Mariana parece expressá-lo de um modo claro, quando refere que, *“(...) como todos os dias se está a correr riscos, começa-se a perder o medo de correr riscos, e por isso, de certa forma, acho que dá uma certa autonomia em relação às coisas, à vida...”*. A Maria, por seu lado, enfatiza a intencionalidade da transferência das experiências formativas para contextos outros, realçando a «gestão dos conflitos (enquanto) experiência decisiva que permite ultrapassar a consciência das faltas» (ibid): *“(...) eu, pessoalmente sinto-me mais autónoma, e acho que os professores estimulam para isso. ...mesmo o percurso individual de qualquer pessoa, é através de ver o que é que as pessoas têm em si, o que é que é preferível trabalharem, porque eu era completamente dependente da opinião dos outros, e eu tive que investir mais nisso”*. O Francisco refere, de um modo figurado, a importância do aprender com o erro, de um certo risco que constrói o sentido da autonomia: *“(...) quando as crianças começam a andar, começam a correr para todo o lado, (...) às tantas têm que cair um bocadinho, magoar-se, arranharem-se, que depois acabam por ganhar anticorpos, acho que é mesmo...”*. O Manuel acentua, igualmente, a importância do percurso formativo num plano de autonomia pessoal: *“a Escola também é um percurso muito, para mim, de autonomia... era uma pessoa inocente e tornei-me num... primeiro é esta distância, de passar... passo o dia todo, fora de casa, o facto de viver fora de casa... e isso é muito importante, se calhar também é importante por causa disso, de criar uma vida própria... agora que eu tenho uma forma de pensar, (...) eu tenho a minha forma de viver, tenho hábitos que são meus e que já não posso estar a viver a partir de hábitos de outros”*.

Parece ainda reconhecida a importância (deliberada) de construir, a partir das aprendizagens escolares, práticas transferíveis para outros contextos que estão para além da escola. Na opinião da Maria, *“eles também nos passam muito a ideia que, no mundo do teatro, se tu não fazes, ninguém faz por ti. E mesmo para tu ires para o palco- as pessoas bem sucedidas são (as) que fazem por elas, não são uns meros papagaios”*. Esta percepção parece ter sido trabalhada no contexto formativo, já que, *“nós próprios*

somos,... temos uma análise crítica suficientemente consistente para percebermos isso”. A opinião do Manuel parece ir no mesmo sentido, embora reconhecendo implicitamente que, esta autonomia é também o reconhecimento das limitações (ainda) dos saberes adquiridos: “(a) nível artístico, (...) *essa se calhar é a aprendizagem que eu tirei na Escola, um actor não pode ser, não se pode limitar a cumprir ordens, um actor tem de criar. Um actor tem de ter fortes bases (...) mas não conheço tudo, de forma nenhuma, não sei onde vou buscar a autonomia durante três anos, e às vezes tenho consciência que conheço 5% do que eu devia conhecer e 1% do que existe...*”.

A cumplicidade institucional no processo formativo afigura-se tão importante quanto a capacidade de sustentar a ruptura implícita na sua conclusão. É uma simbiose de contrários que parece sustentar o processo de *transfert*, que se opera ainda por referência ao processo de formação: «(e)ducar é reproduzir para transformar, imitar para criar, adaptar para reconfigurar, sempre segundo escolhas orientadas por ideais que estão, por seu lado, em correlação com julgamentos de valor» (CARVALHO, 1987: 99). Quando constatamos (sub-capítulo II-III) terem um conjunto de ex-alunos da Escola formado as suas próprias companhias de teatro, «quase completamente desligados da geração directamente responsável pela sua formação, quando não em ruptura estética e ideológica com ela» (CARVALHO, 1997: 73), a sustentabilidade da ruptura parece assentar sobretudo na afirmação, como admitíamos no sub-capítulo II-I, de orientações estéticas e ideológicas próprias à Escola, caracterizando deste modo preferencialmente um modelo formativo mais assente na instrução do que na formação, um modelo, como então referíamos, mais revelador de “uma marca na nossa formação/evolução pela sua exigência de objectividade e referencialidade, permitindo estar nela ou eventualmente rejeitá-la”, do que um modelo supostamente “neutral enquanto pretendo espaço formativo no sentido de promover mecanismos geradores de ideias, pensamentos, acções, etc., tende(n)te a colocar a ênfase sobre a individualidade”.

É esta responsabilidade sobre o *transfert*, que parece ainda cometida ao contexto institucional, que confere ao *modo* de aprendizagem uma relevante contribuição para o *habitus* dos jovens em formação; o projecto do sujeito, que se afirma aqui sobretudo no momento da transição da Escola para uma outra etapa da vida dos sujeitos objecto do processo formativo, «não é apenas um meio para projectar acções futuras. Ele não consiste apenas na mobilização de meios materiais e de tempos. Ele é sobretudo uma mobilização do ser na sua globalidade visando a mudança de si

através da modificação e da *gestão* do seu meio envolvente» (KADDOURI, 1996 : 140). Independentemente de termos considerado, em função dos diferentes cursos, um *habitus* mais adaptativo ou um *habitus* de trajectória, a relevância do *transfert* enquanto conceito caracterizador do próprio *modo* de aprendizagem é aquele que, porventura melhor explicita a relevância da *acção* enquanto componente constitutiva, mas igualmente estruturante do processo de formação, nas suas dimensões simbólica como ontológica. Nesta perspectiva se percebe o acentuado grau de cumplicidade institucional, nesta perspectiva se percebe que, «(e)laborar um projecto não consist(a) apenas em projectar-se, antecipando o seu devir e o estado do “si” no futuro. É também mobilizar os elementos constitutivos do “si” actual, apoiando-se, frequentemente de modo inconsciente, sobre aquilo que permitiu a este “si” constituir-se após a nascença» (ibid).

../...

quieto agora o actor aproxima-se
o calor que se desprende do seu corpo
arrepia se o tocamos

e no entanto o seu pulso existe

o actor está sentado ao lado da derrota
porque a loucura é real junto dos homens
e as palavras ferem muito mais que o luar
este brilho que o actor propaga em redor
pousando camada a camada
numa grande solidão amarrotada

Considerações Finais

agora que o acto recolhe as mãos
e elas lhe estremecem na intimidade
como se houvesse desaparecido o sítio de as ter
agora que tudo o resto é uma coisa muito pequenina
na qual é preciso andar com milimétrico cuidado
para não quebrar o vidro frágil da alma
o actor pega na derrota pela mão
e sai para fora dos lugares

suspenso num qualquer instante frio
onde só resta uma cama muito antiga
para depositar a sombra que fica
de tanta luz»

Vasco Gato, IMO, 2003, Quasi Edições, VNFamalicão

O objecto de estudo do trabalho de tese que agora se conclui sempre constituiu uma interrogação central para o investigador, interrogação que remonta aos seus tempos de escola por causa dos inúmeros *porquês* que uma aprendizagem, como que suspensa no ar sob o ponto de vista das suas propriedades, sempre parecia revelar. Se era percebido o sentido de obrigatoriedade, o mandato social do nível etário que se vivenciava, dificilmente se percebiam sentidos outros, a não ser os inscritos no discurso dos adultos, discurso sempre fundado na impossibilidade de compreensão imediata de um sentido que só faria sentido quando, em definitivo, se deixasse de sentir e se passasse a (ter de) agir, ainda que sem sentido, mas, então, de um modo responsável.

Perceber, compreender o *trabalho escolar* é, em grande medida, auscultar aquilo que se passa onde ele centralmente acontece, isto é, o espaço da sala de aula, mas percebê-lo para além da estrita formalidade dos papéis que os diferentes agentes do processo de ensino e aprendizagem desempenham, e do curso mais ou menos regular que define aquilo que é uma *aula*, é necessariamente percebê-lo a partir de tudo o que está ausente da sala de aula, mas o condiciona, é necessariamente percebê-lo a partir das pessoas e das vidas das pessoas que vivenciam esse acontecimento extraordinário, que é aprender.

O que o presente estudo nos permitiu efectuar foi um longo trajecto para definir com mais precisão, com mais informação, com mais elucidação, aquilo que era o nosso ponto de partida, isto é, o *trabalho escolar*. Identificá-lo, no termo deste trajecto, enquanto “instância *trabalho*”, procurando compreender a sua significação, restituiu às interrogações antigas respostas mais clarificadoras, mas permitiu uma outra aprendizagem, mais comprometida com o trabalho de investigação: a de que, as repostas encontradas poderão parecer simples, mas que o percurso para a elas aceder se afigura incontornavelmente complexo; que o trabalho de elucidação não *está* na realidade tal qual esta se nos apresenta, mas na compreensão dessa mesma realidade, problematizando-a nas suas aparentes evidências.

Este registo final sugere então um conjunto de breves considerações, que procuram articular a profundidade do estudo de caso com os universos mais gerais aqui mobilizados, nomeadamente, o universo da educação/formação e o universo das actividades profissionais do teatro e das artes do espectáculo.

1. A primeira consideração interroga-se sobre a própria articulação entre os mundos da formação e da educação e o mundo do trabalho e, designadamente, sobre os

pressupostos inscritos num ensino de tipo profissionalizante o qual, ao fazer traduzir o exercício do trabalho no campo da formação, constituiria um modo mais adequado de suprir carências do mercado de trabalho, sob o ponto de vista das qualificações daqueles que o exercem. Na prática, esta tradução significaria que, de algum modo os contextos de formação se constituiriam como uma espécie de antecâmara do exercício do trabalho, processo que, embora significasse uma renovada subordinação dos primeiros relativamente aos segundos, não deixava de se justificar como solvabilidade do factor trabalho, inscrito nos predicados do seu valor económico e social. Admitia-se ainda que, a natureza mais *prática* de uma formação nestes moldes, ao afastar-se de um aprendizado mais abstracto e teórico, estranho a uma franja consistente da população escolar, poderia contribuir para uma revalorização do contexto escolar para estes mesmos públicos e, desse modo, resolver em parte a gangrena que é o abandono escolar.

O que, particularmente o estudo efectuado permite constatar é que, se se afigura importante e relevante a criação de cursos das artes do espectáculo ao nível do ensino secundário – para todos os efeitos, não existia oferta anterior destes mesmos cursos no ensino secundário nem se vislumbra de que modo poderiam os mesmos funcionar nas escolas oficiais, dada a especificidade destas formações – tal não se traduz, necessariamente, na solvabilidade do factor trabalho, se para tanto se entender que a criação destas escolas não teve qualquer reflexo nos modos de organização do trabalho nestas actividades. De facto, não se alterou o carácter intermitente destas actividades, mas sobretudo não se alterou a legislação do trabalho nestas actividades, no que diz respeito, designadamente, à criação de um qualquer apoio sob a forma de subsídio nos momentos de interrupção. O recurso ao subsídio social de desemprego é, para além do mais, praticamente impossível em virtude de não se reunirem as condições necessárias (tempo de trabalho efectivamente prestado) para a ele aceder.

Em síntese, o mercado de trabalho do teatro e das artes do espectáculo contará hoje com um potencial de candidatos, quer em maior número, quer mais qualificados, embora tal não se traduza num acréscimo qualitativo das condições do exercício do trabalho. Compreende-se bem, como resultado, que um número crescente de jovens formados nesta Escola (mas também neste sub-sistema de ensino) enverede por percursos de formação pós-secundário, interrogando-se desse modo a (actual) legitimidade de alguns dos postulados centrais ao lançamento deste sub-sistema de ensino.

2. Uma segunda consideração, que parece melhor esclarecer a primeira, prende-se com a discussão, hoje muito presente também nos contextos de formação, entre as noções de *qualificação* e de *competência*. Sem procurarmos fazer aqui uma análise exaustiva das mesmas, queríamos acentuar, quer a sua relevância no curso da história, quer a sua relevância sob o ponto de vista do objecto a que se reporta. Assim, se a qualificação se estatui historicamente enquanto propriedade juridicamente inscrita na articulação entre contextos que fornecem formação e contextos onde se exerce o trabalho, situação que lhe confere um *valor social*, a competência afere-se sempre ao contexto onde é produzida, a sua transferibilidade para outros contextos não sucede necessariamente, situação que lhe confere um *valor* (estritamente) *local*, e sobretudo, *individual*. A acentuação de uma linguagem em torno das competências, até nos contextos de formação, tende então a desvalorizar a importância dos saberes aí adquiridos – porque não são os saberes que são valorizados, mas as competências para a acção – e, implicitamente, tende a resultar numa *desvalorização social dos indivíduos*.

O exercício do trabalho assente nas competências encerra, adicionalmente, modalidades contratuais que tendem a negligenciar a importância da concertação colectiva e, implicitamente, dos equilíbrios entre o capital e o trabalho, uma vez que questiona a própria articulação entre percursos formativos e percursos profissionais; as competências querem-se, sobretudo transversais porque devem maximizar as capacidades de resposta dos indivíduos, embora tal se configure como a maximização dos contextos profissionais susceptíveis de serem mobilizados para a sua operacionalização. MENDER (2005), procurando articular o trabalho artístico com a economia capitalista, trabalho que se inscreve «numa equação mágica: flexibilidade – criatividade – responsabilidade – segurança das trajectórias» (p. 133), refere ser hoje «bem patente a maneira como a passagem da lógica da qualificação para a de competência rege as políticas de flexibilização do emprego. Com efeito a lógica da competência define cada emprego a partir de um número mais elevado de características, organiza mercados internos mais sofisticados, e espera-se dela que forneça uma calibragem dos empregos simultaneamente mais precisa e estritamente circunscrita ao âmbito de cada empresa. Será que a promoção das competências não aparece então como uma armadilha da história recente da organização do trabalho? Ao mesmo tempo que a autonomia e a individualização acrescidas da actividade restringem o campo e o poder da negociação colectiva, concedem mais reconhecimento a cada membro do colectivo» (p. 127).

3. Uma terceira consideração, que nos posiciona em torno da relevância social da formação, acentua as dimensões da autonomia e, sobretudo, da cidadania inscritas no projecto de formação, de modo a enfatizar, quer a sua componente formativa, quer a sua componente educativa.

É ainda no âmbito da pesquisa que se pede aos jovens entrevistados que se pronunciem sobre a palavra *cidadania* e sobre a sua relevância no processo formativo, respostas que parecem remeter-nos para a percepção de um sentido inscrito na própria formação, e não de um sentido à procura de fazer sentido num qualquer tempo outro. “ (...) *Eu acho que eles aqui nos ensinam, ou... não é ensinam, estimulam a ser activos socialmente*”, diz a Maria, reconhecendo ainda que, “*o acto criativo é um acto que incita a pensar, a pensar (em si); (...) eu acho que os actores..., se os actores não tiverem um papel social o que é que são, não são nada, quer dizer, para que é que eles servem?*”. Se a consciência de uma cidadania se inscreve na própria profissão, ela não deixa por isso de solicitar uma postura determinada do sujeito: “*(o) que eu acho importante na vida é tocar pessoas, é que as nossas acções, que a nossa profissão, de alguma forma afecte os outros. (...) E para isso os actores têm de ser pessoas conscientes do mundo em que vivem, dos contextos em que se movem..., por isso, a cidadania, acho que – se é a palavra que eu penso – faz todo o sentido nesta escola*”.

Cidadania é tolerância face aos outros e isso é um aprendizado da vida, mas também do contexto formativo. Para o Francisco, “*cidadania é mesmo... para mim, é olhar olhos nos olhos e dizer a verdade, naquele momento saber chegar a ser um... é sensatez. A cidadania tem a ver com o contacto... o contacto entre as pessoas*”. A Andreia, por seu lado, reforça ainda a dimensão cidadã inscrita na profissão – “*os actores deviam ser profissionais na arte do aperfeiçoamento humano. E acho que há uma sensibilidade para determinados assuntos diferente, realmente*” – mas remete novamente para dimensões da formação do sujeito, que aconteceram no percurso formativo: “*... na minha vida penso isso, que mesmo a minha maneira de estar com os meus amigos..., aprendi a confiar muito mais, e ganhei muitas coisas com isso, a deixar mesmo mais ir e pronto, assim. (...) Há pessoas aqui, que se não fosse nesta escola, não tinha a mínima..., rejeitaria mesmo, à partida. (...) Sei que se não fosse aqui que... estamos muito mais abertos à diferença, e a querer conhecer...*”.

A posição do Manuel reflecte, ela própria, uma consciência interiorizada de cidadania, e a sua articulação com a arte: “*(...) O contacto com a arte é uma coisa que nos enriquece, que nos faz pensar as coisas, e que nos faz pensar, que nos faz construir*

uma opinião. (...) A cidadania... eu acho que falta arte na realidade, hoje em dia, falta as pessoas questionarem-se, falta... principalmente, eu acho que as pessoas encaram a cultura e a arte... (...) é a educação um bocado, as pessoas deixam que escolham por elas o que querem consumir, eu acho que falta mais às pessoas procurar, procurar uma... se calhar uma razão para existir. Acho que vivemos numa idade muito senso comum, toda a gente acha que pode ter opinião sobre tudo, sem ter bases sobre as coisas... isso para mim é uma coisa inadmissível”.

Um último registo aqui seleccionado traduz aquilo que é a cidadania enquanto resultado primeiro da transmissão daquilo que se teve a felicidade de aprender, enquanto resultado segundo da devolução dessa “oportunidade”. O Rui entende a cidadania como parte integrante do seu trabalho, do seu social e do seu pessoal: *“a gente aprende alguma coisa para depois passar para outras pessoas, isso acho que é cidadania, a educação para estar com as pessoas, a educação para estar com o ambiente, para criar um bom ambiente e para isso tem de se trabalhar num meio profissional que não funcione todos da mesma forma, (...) apesar de querer estar cá, apesar de querer trabalhar cá, eu sinto que aprendi muita coisa que eu quero levar para lá, que a minha cidadania é brasileira, né? Eu tenho vontade de pegar isso que eu consegui aqui, que eu consegui conquistar, que eu consegui aprender e levar para as pessoas de lá. (...) É aquela coisa de conseguir ir lá buscar, no outro lado, no outro ponto de vista, em outro país e trazer um pouco para nós, para nos enriquecer, um povo já bem rico, mas ainda falta. E queria mesmo dar para isso, sabe? Eu vim buscar alguma coisa e queria dar de volta...”*.

Esta percepção da dimensão cidadã inscrita no contexto formativo transporta-nos, a encerrar, para o mundo particular do teatro e das artes do espectáculo, e para o papel dos seus interlocutores profissionais na própria organização social. Parece-nos, como procuramos acentuar no Capítulo III, que o contexto formativo constituiu uma mais-valia para um espaço de profissionalidade em situação de crise, em virtude de proporcionar um espaço e um tempo de reflexão em torno das suas próprias práticas e, designadamente, das próprias transformações de um tecido social, por intermédio da interlocução dos discursos, vivências e valores de jovens gerações presentes na Escola. Quando o teatro se interroga, o teatro interroga-se também, e em grande medida, sobre a sua relação com os públicos, sobre a sua acessibilidade a que públicos, sobre o perfil de um trabalho de intervenção social no qual esta questão parece central. A acessibilidade

dos públicos parece hoje mais determinada por uma participação mais activa destes (GUÉNOUN, 2002; MENDER, 1997), por uma concepção teatral na qual se reactualize e reforce mesmo o contacto pessoal, ausente noutros meios de comunicação de massa e de produção artística; os actores não parecem ser, neste novo contexto, estritamente profissionais de palco, mas igualmente mediadores de públicos, públicos que apreciarão uma peça de qualidade, mas igualmente públicos à procura de uma participação social, de um modo geral mais activa. Conforma-se, nesta perspectiva, a identificação autonómica das actividades de teatro e das artes do espectáculo (GORZ, 1998), para a qual a dimensão interventiva parece, necessariamente, reclamar uma relação mais “pública” e menos mercantilista com os próprios públicos.

Esta parece ser a afirmação distintiva do teatro; ser estrito produto de consumo, funcionar segundo a estrita lógica de mercado parece inconciliável com a dimensão interrogativa, utópica que se reconhece às actividades artísticas.

A cidadania “ensinada” na Escola parece, no entanto, garantir aquela afirmação!

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Fátima (2004) *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.

ARENDT, Hannah (1983) *Condition de l'Homme Moderne*. Paris : POCKET.

ARIÈS, Philipe (1988) *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Ed. Relógio d'Água.

ARTAUD, Antonin (1999) *O Teatro e o Seu Duplo*. São Paulo: Martins Fontes.

AUBERT, Nicole e DE GAULEJAC, Vincent (1991) *Le Coût de l'Excellence*. Paris : Éditions du Seuil.

AZEVEDO, Joaquim (2000) *O Ensino Secundário na Europa. O Neoprofissionalismo e o Sistema Educativo Mundial*. Porto: ASA.

BARBOSA, Pedro (2003) *Teoria do Teatro Moderno. A Hora Zero*. Porto: Edições Afrontamento.

BARRÈRE, Anne (s/d) *O Trabalho Escolar*. Porto: Rés Editora.

BARRÈRE, Anne e MARTUCCELLI, Danilo (1998) «La Citoyenneté à l'École : Vers la Définition d'une Problématique Sociologique», *Revue Française de Sociologie*, XXXIX-4, 651-671.

BEAUTIER, Elizabeth e ROCHEX, Jean-Yves (1997) «Apprendre : des Malentendus Qui Font la Différence», in Jean-Pierre Terrail (éd.), *La Scolarisation de la France*. Paris : La Dispute, pp. 105-122.

BEAUTIER, Elizabeth e ROCHEX, Jean-Yves (1998) *L'Expérience Scolaire des Nouveaux Lycéens. Démocratisation ou Massification ?*. Paris : Armand Colin.

BENTO, Avelino (2003) *Teatro e Animação. Outros Percursos no Desenvolvimento Sociocultural no Alto Alentejo*. Lisboa: Fernando Mão de Ferro.

BERGER, Gaston (1964) *Phénoménologie du Temps et Prospective*. Paris : PUF.

- BERGER, Guy (1992) «A Investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional», *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36.
- BERGER, Peter L. e LUCKMAN, Thomas (1999) *A Construção Social da Realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- BLIN, Thierry (1995) *Phénoménologie et Sociologie Compréhensive sur Alfred Schütz*. Paris: L'Harmattan.
- BLUMER, Herbert (1982) *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva Y Método*. Barcelona: Hora S.A.
- BOAL, Augusto (2005a) *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BOAL, Augusto (2005b) *Jogos para Atores e Não Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BORGES, Vera (2003) «A arte como profissão e trabalho: Pierre-Michel Menger e a sociologia das artes», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 67, 129-134.
- BOURDIEU, Pierre (s/d) «L'habitus est un système de virtualité qui ne se révèle qu'en situation». (On-line), <http://www.socioetoile.net/article51.html>, 07.01.02.
- BOURDIEU, Pierre (1980) *Le Sens Pratique*. Paris: Éd. de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1998) *O que Falar Quer Dizer. A economia das trocas linguísticas*. Algés: Diffel.
- BOURDIEU, Pierre (2001) «Compreender», in Pierre Bourdieu (dir.) *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 693-713.
- BOURDIEU, Pierre (2001a) *O Poder Simbólico*. Algés : DIFFEL.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1996) *Antropologia do Projecto*. Lisboa : Instituto Piaget.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1999) *Psychologie des Conduites à Projet*. Paris : PUF.
- CALDAS, José (1999) «A Intervenção do Artista na Escola», in José Caldas e Natércia Pacheco (orgs.) *Teatro na Escola. A Nostalgia do Inefável*. Porto: Quinta Paredes.
- CARRIERI, Alexandre (1998) *Paradigmas e Metodologias. Não Existe Pecado do Lado de Baixo do Equador*. (On-Line), <http://216.239.59.104/search?q=cache:lceSdA1P-hEJ:www.angelfire.com/ms/luciel/>,

01.02.05.

CARVALHO, Adalberto (1987), «Du Projet à l'Utopie Pédagogique», in Marc Bru e Louis Not (dir.), *Où va la Pédagogie du Projet ?*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.

CARVALHO, Adalberto (2006) «O Sentido Pedagógico do Trabalho Enquanto Categoria Antropológica» in Manuel Patrício (Org.), *Educação e Formação Profissional. As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, Anésia (1987) *Metodologia da Entrevista. Uma Abordagem Fenomenológica*. Rio de Janeiro: AGIR Editora.

CARVALHO, Paulo (1997) «Entre a Contracção e a Expansão: Esboço Crítico de Algumas Convulsões do Teatro no Porto e no Norte de Portugal» in *ADE Teatro, Revista de la Asociación de Directores de Escena en España*, nº 62-63. (On-line), http://www.fl.ul.pt/centros_invst/teatro/pagina/Artigos/artigo3.htm, 01/03/05.

CARVALHO, Rómulo de (2001) *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTEL, Robert (1999) *As Metamorfoses da Questão Social. Uma Crónica do Salário*. Petrópolis: Editora Vozes.

CASTORIADIS, Cornelius (1975) *L'Institution Imaginaire de la Société*. Paris : Éditions du Seuil.

CASTRO, Rui (1991) *Aspectos da Interação Verbal em Contexto Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.

CAVACO, Carmen (2002) *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: EDUCA.

CHAIX, Marie-Laure (1996) «L'Alternance Enseignement-Travail comme Lieu d'Observation Privilegié des Processus de Construction Identitaire», *Éducation Permanente*, nº 128-3, 103-115.

CHARLOT, Bernard (2002) *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une Théorie*. Paris: Anthropos.

- CHARON, Joel (1998) *Symbolic Interaccionism. An Introduction, an Interpretation, an Integration*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- CRAIG, Edward (2004) *De l'Art du Théâtre*. Belfort : Éditions Circé.
- COHEN, Louis & Lawrence Manion (1994) *Research Methods in Education*. London: Routledge Farmer.
- CORREIA, José A. (1996) *Sociologia da Educação Tecnológica. Transformações do Trabalho e da Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, José A. (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação. Contributos para uma Recientificação do Campo Educativo*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José A. (2005) «A Formação da Experiência e a Experiência da Formação num Contexto de Crise do Trabalho», in Rui Canário & Belmiro Cabrito, *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA.
- COSTA, Fernando (1979) *O Pensamento de António Sérgio. Introdução e Selecção*. Porto: Breviário Cooperativo.
- DE BRUYNE, Paul et al (1974) *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales. Les Pôles de la Pratique Méthodologique*. Paris : PUF.
- DENZIN, Norman & Yvonna Lincoln (edit.)(1998) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- DENZIN, Norman (2001) *Interpretive Interactionism*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- DEWEY, John (2002a) *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DEWEY, John (2002b) *a Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- DOMINGOS, Ana M., Helena Barradas, Helena Rainha & Isabel P. Neves (1985) *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUBAR, Claude (1997) *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, Claude (2000) *La Crise des Identités. L'Interprétation d'Une Mutation*. Paris : Puf.

- DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo (1996) *A l'École. Sociologie de l'Experience Scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- DUGUET, Elisabeth (1999) «La Logique de la Compétence : le Retour du Passé», *Éducation Permanente*, n° 140, pp. 7-18.
- DUPONT, Pol (1985) *A Dinâmica do Grupo-Turma*. Coimbra: Coimbra Editora.
- DURKHEIM, Émile (1984) *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- ENRIQUEZ, Eugène (1992) *L'Organisation en Analyse*. Paris : PUF.
- FERREIRA, Aurélio (1986) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- FONSECA, António M. (1994) *Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.
- FRAGATEIRO, Carlos (1992) «Teatro e a Educação ou a Emergência de um Novo Paradigma», in A.A.V.V., *Ensino Artístico*. Porto: Edições ASA.
- FILLOUX, Janine (1974) *Du Contrat Pédagogique. Le Discours Inconscient de l'École*. Paris : Dunod.
- GADAMER, Hans-Georg (1996) *Estética y Hermenéutica*. Madrid: Ed. Tecnos.
- GARFINKEL, Harold (2006) *Estudios en Etnometodologia*. Barcelona : Anthropos Editorial.
- GOFFMAN, Erving (1974) *Les Rites d'Interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOFFMAN, Erving (1986) «La Condition de Félicité», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 64, 63-78.
- GOFFMAN, Erving (2003) *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- GONZÁLEZ, Fredy (s/d) *Los Métodos Etnográficos en la Investigación Cualitativa en Educación*.(On-line), <http://cidipmar.fundacite.arg.gov.ve/Doc/Paradigma972/Art1.htm>, 01.02.05.
- GORZ, André (1988) *Métamorphoses du Travail. Quête du Sens*. Paris, Ed. Galilée.
- GRÁCIO, Sérgio (1998) *Ensinos Técnicos e Política em Portugal, 1910/1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

- GROGNON, Claude (1971) *L'Ordre des Choses. Les Fonctions Sociales de l'Enseignement Technique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GRAWITZ, Madeleine (1984) *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.
- GUÉNOUN, Denis (2002) *Le Théâtre est-il Nécessaire ?*. Belfort: Éditions Circé.
- GUICHARD, Jean (1993) *L'École et les Représentations d'Avenir des Adolescents*. Paris: PUF.
- GUSDORF, Georges (1991) *Auto-Bio-Graphie*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- HAAR, Michel (1994) *Introdução à Psicanálise. Freud*. Lisboa: Edições 70.
- HAMELINE, Daniel & António Nóvoa (1990) «Autobiografia Inédita de António Sérgio», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 141-177.
- HATCHUEL, Françoise (1999) «La Construction du Rapport au Savoir chez les Élèves : Processus Socio-Psychiques», *Revue Française de Pédagogie*, 127, 37-47.
- HEERS, Jacques (s/d) *O Trabalho na Idade Média*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- HEIDEGGER, Martin (2005) *Ser e Tempo – Parte I*. Rio de Janeiro: Vozes.
- HEIDEGGER, Martin (2005a) *Ser e Tempo – Parte II*. Rio de Janeiro: Vozes.
- HUSSERL, Edmund (2001) *Psychologie Phénoménologique (1925-1928)*. Paris : Vrin.
- HUTMACHER, Walo (1992) «A Escola em Todos os Seus Estados: Evidências, Críticas e Novas Perspectivas», in António Nóvoa (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Pub. D.Quixote, 47-76.
- JOBERT, Annette, Catherine Marry & Lucie Tanguy (1995) *Éducation et Travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*. Paris : Armand Colin.
- KADDOURI, Mokhtar (1996) «Place du Projet Dans les Dynamiques Identitaires», *Éducation Permanente*, nº 128-3, 135-151.
- KUHN, Thomas (1997) *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LEAL, Isabel (2006) *No Cruzamento das Artes e dos Afectos, a Descoberta de uma Voz Mais Participativa*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- LIMA, Licínio (2005) «A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as Lógicas da Educação Popular e da Gestão dos Recursos Humanos», in CANÁRIO, Rui & Belmiro Cabrito, *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: EDUCA.
- LITTLEJOHN, Stephen (1982) *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MAFFESOLI, Michel (1998) *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Editora Vozes.
- MEAD, George (1936) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MENGER, Pierre-Michel (1997) *La Profession de Comédien. Formations, Activités et Carrières dans la Démultiplication de Soi*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, Département des Études et de la Prospective.
- MENGER, Pierre-Michel (2005) *Retrato do Artista Enquanto Trabalhador. Metamorfoses do Capitalismo*. Lisboa: Roma Editora.
- MERLEAU-PONTI, Maurice (1999) *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- MIALARET, Gaston (1976) *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MIGUÉLEZ, Miguel (s/d) *La Etnometodología y el Interaccionismo Simbólico*. (Online), <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>, 11.05.04.
- MOREIRA, Ivone (2004) «Conceito e Fins da Educação em Sérgio», *António Sérgio: Pensamento e Acção*. Actas do Colóquio realizado pelo Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, Vol. II. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- NÓVOA, António (1994) «António Sérgio», *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada* (Paris: UNESCO), vol. XXIV, 3/4, 511-528, (On Line) <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/sergios.pdf>, 06.12.06.
- PACHECO, Natércia (1999) «Dionisos Vai à Escola...» in José Caldas e Natércia Pacheco (orgs.) *Teatro na Escola. Nostalgia do Inefável*. Porto: Quinta Paredes.
- PAGÈS, Max et al (1998) *L'Emprise de l'Organisation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- PALMADE, Jacqueline (1996) «L'Identité comme Travail de l'Écart», *Éducation Permanente*, nº 128-3, 85-99.

- PATRÍCIO, Manuel (2006) «Educação e Formação Profissional: que Futuro?» in Manuel Patrício (Org.), *Educação e Formação Profissional. As Perspectivas do Movimento da Escola Cultural*. Porto: Porto Editora.
- PEDRO, Emília (1982) *O Discurso na Aula. Uma Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*. Lisboa: Ed. Rolim.
- PEDROSO, P. (1996) - «Alternância, Modelos de Formação e Culturas Pedagógicas», *Inovação*, vol. 9, nº 3, 263-282.
- PEIXOTO, Fernando (2006) *História do Teatro Europeu*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PERETZ, Henri (2000) *Métodos em Sociologia*. Lisboa: Temas e Debates.
- PERNOUD, Régine (1969) *As Origens da Burguesia*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PICCHIO, Luciana (1964) *História do Teatro Português*. Lisboa: Portugália Editora.
- RAYOU, Patrick (1998) *La Cité des Lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- REYNAUD, Jean-Daniel (1993) *Les Règles du Jeu. L'Action Collective et la Régulation Sociale*. Paris : Armand Colin.
- RIBEIRO, Agostinho (2003) *O Corpo que Somos. Aparência, Sensualidade, Comunicação*. Lisboa : Ed. Notícias.
- RODRIGUES, António (1989) *A Bauhaus e o Ensino Artístico*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROCHA, Conceição (1995) *As Escolas Profissionais e a Construção da Identidade Social e Profissional dos Jovens. Uma Análise de Três Situações*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- ROCHEX, Jean-Yves (1998) *Le Sens de l'Expérience Scolaire : Entre Activité et Subjectivité*. Paris : Puf.
- ROSÉ, Daniel (1987), «Le Projet du Point de Vue Psychanalytique. Un Clair Obscur», in Marc Bru e Louis Not (dir.), *Où va la Pédagogie du Projet ?*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.

- ROUBINE, Jean-Jacques (1998) *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- ROUBINE, Jean-Jacques (2002) *A Arte do Ator*. Rio de Janeiro : Zahar Editor.
- SANTOS, Helena (1999) «Considerações Breves sobre Algumas Experiências de Teatro nas Escolas», in José Caldas e Natércia Pacheco (orgs.) *Teatro na Escola. Nostalgia do Inefável*. Porto: Quinta Parede.
- SAVATER, Fernando (1997) *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- SCHLANGER, Judith (1998) *A Vocação Moderna. Ciência e Arte como Realização*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SCHÜTZ, Alfred (2000) *La Construcción Significativa del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- SENNETT, Richard (2001) *A Corrosão do Carácter. As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: TERRAMAR.
- SILVA, Julio Montalvão (Coord.) (1996) *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Ministério da Educação.
- SIMMEL, Georg (2001) *La Philosophie du Comédien*. Belfort : Éditions Circé.
- SIMMEL, Georg (2003) *Le Conflit*. Belval : Éditions Circé.
- SIROTA, Régine (1994) *A Escola Primária no Quotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SKINNER, Quentin (dir.) (1992) *As Ciências Humanas e os Seus Grandes Pensadores*. Lisboa: Dom Quixote.
- STAKE, Robert (1998) «Case Studies», in Norman Denzin & Ivonna Lincoln (edit.) *Strategies for Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- STAKE, Robert (1999) *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- STANISLAVSKI, Constantin (2001) *Manual do Ator*. São Paulo: Martins Fontes.
- STANISLAVSKI, Constantin (2004) *A Construção da Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- STANISLAVSKI, Constantin (2006) *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- STRAUSS, Anselm (1992) *La Trame de la Négociation. Sociologie Qualitative et Interaccionisme*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- STROOBANTS, Marcelle (1993) *Savoir-Faire et Compétences au Travail. Une Sociologie de la Fabrication des Aptitudes*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- TANGUY, Lucie (Dir.) (1986) *L'Introuvable Relation Formation/Emploi. Un état des Recherches en France*. Paris, La Documentation Française
- TAP, Pierre (1987), «Crise et Projet à l'Adolescence», in Marc Bru e Louis Not (dir.), *Où va la Pédagogie du Projet ?*. Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- TAP, Pierre (1996) *A Sociedade Pigmalião. Integração Social e a Realização da Pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VALENTE, Vasco P. (1974) *Uma Educação Burguesa... Notas sobre a Ideologia do Ensino no Século XIX*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VASCONCELOS, António (2002) *O Conservatório de Música. Professores, Organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- VASSILEFF, Jean (1991) *La Pédagogie du Projet en Formation Jeunes et Adultes*. Lyon: Chronique Sociale.
- VAZ, Henrique (2003) *Os Jovens: dos Estatutos Atribuídos aos Estatutos Construídos. Uma Abordagem Histórica e Contemporânea da Problemática da Juventude*. Provas de Aptidão Pedagógica e Científica em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- VIGOTSKY, Lev (1962) *Thought and Language*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.
- VIGOTSKY, Lev (2001) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- WACQUANT, Loïc (s/d) «Esclarecer o Habitus». (On-line), http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf, 07.01.02.
- WACQUANT, Loïc (2005) «Mapear o Campo Artístico», in *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 48, pp. 117-123.

WATZLAWICK, Paul et al (1967) *Pragmática da Comunicação Humana. Um Estudo dos Padrões, Patologias e Paradoxos da Interação*. São Paulo: Cultrix.

WEBER, Max (2003) *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés-Editora.

WERTSCH, James (1993) *Voces de la Mente. Un Enfoque Sociocultural para el Estudio de la Acción Mediada*. Madrid: VISOR.

WILLIS, Paul (1991) *Aprendendo a Ser Trabalhador. Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

WINNICOTT, Donald (1975) *Jeu et Réalité. L'Espace Potentiel*. Paris : Gallimard.

WOODS, Peter (1990) *L'Ethnographie de l'École*. Paris : Armand Colin.

WOODS, Peter (1999) *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto : Porto Editora.

LEGISLAÇÃO E ESTUDOS

A.A.V.V. (1991) *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Actas da Conferência Nacional*, Vol. I e II. Porto: GETAP- Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, Ministério da Educação.

A.A.V.V. (2006) *Os Jovens e o Mercado de Trabalho. Caracterização, Estrangulamentos à Integração Efectiva na Vida Activa e a Eficácia das Políticas*. Colecção Cogitum nº 18, Direcção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

AZEVEDO, Joaquim (Coord.)(2003) *O Ensino Profissional em Portugal. Contributos para a Formulação de uma Estratégia para o Seu Desenvolvimento*. Porto: Fundação Manuel Leão.

CESO (2005) *Estudo do Percurso dos Diplomados e da Compatibilidade da Oferta/Procura do Ensino Profissional nos Anos Lectivos 2001/2002 e 2002/2003. Relatório Final*. Lisboa: PRODEP III.

Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro

Decreto-Lei nº 70/93 de 10 de Março

Decreto-Lei nº 4/98 de 8 de Janeiro

Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março

Decreto-Lei nº 24/2006 de 6 de Fevereiro

EURYDICE (2005) *Estruturas dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Educação de Adultos na Europa*. (On-Line)
http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041_DN/041_PT_PT.pdf, 06.12.04.

Portaria nº 550-C/2004 de 21 de Maio

Análise e Codificação dos Registos de Observação

Aula	Registos do “Professor Emissor” - PE	MP	TS	Processos Cognitivos
1	<ul style="list-style-type: none"> - Este momento introdutório permitiu criar um determinado clima, após o qual o professor entra numa análise mais detalhada de um texto. - Revistos os parágrafos já discutidos, o Prof solicita a colaboração dos alunos e um deles toma a iniciativa de ler. A certo passo o Prof interrompe para lançar questões aos alunos. - Retoma-se a leitura do texto e novamente se trata de um trabalho de análise e interpretação do texto. - A seguir é o próprio Prof que lê uma parte do texto; não se altera o modelo de trabalho, mas há uma quebra de rotina por introdução de uma nova voz na leitura. - O Prof mantém a sua estratégia de trabalho – aluna lê um parágrafo, solicita-se aos alunos que explicitem “o que é que se pretende com isto ?” e é a partir das intervenções dos alunos, das suas interpretações que o Prof procura contextualizar a interpretação final. - Os conceitos são trabalhados, mas é por vezes na lógica da “adivinha” que o aluno é interpelado. - Recorda-me um tempo de escola em que, por vezes as questões suscitadas pelo Prof criavam um ambiente em que se tinha, por vezes receio de intervir sob pena de errar (<i>lamentando-se posteriormente não ter intervindo, porque se tinha “acertado”</i>). 	STR SOL STR RES REA REA REA	SS SI SLS SI SLI SI SLI	Interpretação
2	<ul style="list-style-type: none"> - o prof relembra a avaliação a efectuar na 10ª aula - O prof faz um conjunto de batidas (<i>constrói uma sequência rítmica</i>), requerendo dos alunos um sentido de concentração muito grande. A aula rola em torno da noção do tempo, das batidas: o prof é invectivo (“não quero ver ninguém a bufar, ninguém diz que não com a cabeça”). É um exercício individual de forte concentração (diz o prof, “sem comentários”), os tempos são distintos. - É um pauta de música: o prof desenha-a no quadro para os alunos a passarem. O prof é muito directivo, requer o silêncio - Importante a sensação da pulsação, da unidade de tempo: é importante articular as unidades de tempo com a vida - O prof introduz as noções “dinâmicas” – piano, meio forte e forte – dizendo “isto é muito fácil”, comentando um aluno a sorrir, “é muito fácil ...” - O rigor das regras é central - O prof pauta permanentemente as regras (“é importante ser rápido”) e insiste no princípio das regras 	STR SOL STR STR STR REA REA	SLI SI SS SLS SS SLI SLI	Articulação
3	<ul style="list-style-type: none"> - PAP 2003/04. É o director da escola que dá esclarecimentos quanto ao espectáculo a produzir. O modelo da prova é explicitado: os alunos estão atentos, respeitando a palavra do director - A prof solicita a atenção dos alunos para iniciar a aula - O conteúdo da disciplina tem a ver com aspectos práticos do modo de organização de uma companhia - Este tipo de aula procura aprofundar aspectos, não do conteúdo da formação dos alunos, mas daquilo que está para além da escola, o confronto com o trabalho - É o domínio da realidade que está aqui em jogo, todo o discurso da prof é baseado muito em experiência em contexto profissional, não se fundando tanto num trabalho com características teóricas 	STR SOL STR REA STR	SLI SI SS SLS SS	Constatação
4	<ul style="list-style-type: none"> - Na 2ª etapa, “escolham um parceiro, comecem a relacionar-se com ele” - O prof discute a dificuldade de ir buscar emoções, essencialmente para construir “o riso, o choro que têm que ser verdadeiros” - “Não é a interpretação que é determinante, é a cenografia”, diz o prof que agora circula entre eles 	SOL REA RES	SI SLS SS	Associação

	<ul style="list-style-type: none"> - "Objectivem", "a partir do momento em que coloco as regras, deixo de o fazer" - "Não estamos a fazer para os outros, estamos a fazer para nós próprios" - O prof enfatiza o rigor dos horários; o uso do fato de treino no 1º ano e agora não resulta de ter transferido (<i>entretanto</i>) responsabilidades para os alunos - Quando ela começa a ganhar um tom de conto, o prof pede-lhe para voltar ao texto - O prof põe-lhe uma pergunta sobre o texto, fazendo-a recorrer à memória - O trabalho sobre a "performance" da aluna é surpreendente; é importante distinguir zona activa e zona passiva dos textos (sob o ponto de vista da sua entoação) - Passa-se à encenação (uma cena violenta com três rapazes). O prof é extremamente directivo: é importante clarificar o espaço no qual se passa a cena - Primeiro exercício: objectivar uma coisa (acho que lhe vão dar porrada ...☺) - É importante falar como na vida para fazer teatro. É notável! - O exercício pára aqui, entram em "cena" outros protagonistas. Assistimos agora a uma cena com três raparigas - As exemplificações são feitas pelo prof; importância das reacções, de criar sentidos - Como interpretar um estado de excitação? Adequação do discurso ao comportamento. Interpretação, sentido para além das palavras - Muda a cena, novamente três personagens, 2 raparigas e um rapaz. É importante novamente a questão do espaço, a questão da distância, a questão da disposição dos objectos: sugere o prof que os alunos desenhem a cena a partir do cenário de que dispõem - O que é importante é que se perceba a cena na total ignorância do texto, que se perceba aquilo que estão a representar - É aqui muito central o problema da entoação do texto, de um timbre que distinga o significado das diferentes partes do texto 	REA REA STR RES SOL RES REA REA STR SOL REA RES STR SOL RES	SLI SLI SI SLS SS SLS SLI SLI SLS SS SLI SLS SLS SLS SS	Associação Distinção Interpretação Interpretação Definição Associação
5	<ul style="list-style-type: none"> - O exercício que se segue visa também a gestão da respiração. Estes e os exercícios de coordenação de movimentos múltiplos são centrais. Trata-se de exercício físico mas também de coordenação psicológica e motora do corpo e da respiração - Os exercícios de relaxamento são diversos, procura-se perceber onde estão as tensões nas costas e nas diversas partes do corpo - Seguem-se exercícios de respiração na posição de deitados. Os períodos alternam 6 tempos de inspiração e 12 de expiração: depois 7 de inspiração, 14 de expiração (duas vezes cada); 8/16 (...). Uma aluna tosse e o prof diz-lhe "chhhhhhh...." - A questão da disciplina e concentração no exercício é fundamental. Este prof como aliás os demais parecem não facilitar, a este nível - A questão do "controlo fundamental da respiração é central na actividade do actor", pelo que conseguir o seu domínio é essencial - O prof propõe um trabalho a partir de uma visão imaginada de uma cena que os alunos devem efectuar quando se levantarem - "Respiração, corpo, sentidos" 	STR RES SOL STR STR SOL STR	SS SS SI SLI SLI SLS SS	Interpretação
6	<ul style="list-style-type: none"> - Toda a encenação (roupas) é da escolha dos alunos, aquilo que é obrigatório é um nariz vermelho de palhaço, posto ao pescoço - "Doing nothing and to be on stage, just naive like this", diz a prof - A prof tem um papel duplo; ou fala como prof ou como Mme. Sonia, o palhaço. Propôs-lhes porem-se a falar francês (aqui era a Mme. Sonia; <i>o seu nome é Sandra</i>) - Agora cada um tem que explicar a "morte". Primeiro é requerido que façam o aquecimento - Nesta condição, têm de tirar o nariz. 	STR STR SOL SOL RES	SI SS SI SI SLS	Associação

	<p>- "Eles crêem que são bons", "usam muito a paródia". "Eu detesto a paródia" (<i>comentários que a prof me faz</i>)</p> <p>- São 15:50 e a prof chama a atenção para o tempo; há que despachar</p> <p>- Um dos intervenientes está muito tempo de perfil. A prof faz uma avaliação aqui e ali personalizada. É a cena do chapéu (dela, da puta) que de repente não é assimilável para o público (aquilo que está entre o que pensa e o que projecta não é visível)</p> <p>- "Nunca parar numa situação como vontade de rir, importante salvar a situação"</p>	REA	SS	
		STR	SI	
		REA	SLS	Interpretação
		REA	SS	
7	<p>- O prof organiza os alunos em grupos diferentes. Uns saem para ir assistir a um filme, creio eu, e ficam apenas um rapaz e uma rapariga a ensaiar umas cenas</p> <p>- A intensidade de voz a aplicar nas diferentes passagens do texto é muito importante</p> <p>- As informações sobre as personagens dadas pelo prof procuram contextualizar o tipo de discurso</p> <p>- "Perceber as zonas que marcam as passagens importantes", quer no texto, quer nos movimentos</p> <p>- A importância de não insinuar movimentos que depois não são consequentes; a fazê-los, há que os levar até ao fim</p> <p>- O baixo é a frente do palco, o alto é a parte do fundo (<i>importância de se imaginar na situação de palco, compreendendo as suas diferentes percepções por parte do espectador</i>)</p> <p>- Novamente a importância em distinguir as "zonas" do texto, quer sob o ponto de vista da representação, quer sobretudo em termos da dicção, da entoação</p> <p>- O prof entra a meio da cena (refere a diferença entre o discurso "do foro íntimo e do foro ideológico")</p> <p>- "As pequenas dificuldades que surgem nas cenas, são vocês que tem que resolvê-las". Os paralelismos entre a figura do homem e a do "Führer" são permanentes, já que continuamos a trabalhar na peça de Fassbinder</p>	STR	SI	
		STR	SI	
		STR	SLS	Interpretação
		REA	SS	
		RES	SLI	
		STR	SLS	Constatação
		REA	SLS	Associação
		RES	SS	
		RES	SLI	
8	<p>- O prof começa por dar conta dos objectivos do projecto. O prof refere já ter vindo a ser feita uma recolha ao longo das últimas semanas, e o que se trata é de um trabalho que, aparentemente culminará num espectáculo</p> <p>- Prevê-se que o trabalho tenha também intervenções <u>musicais</u>, o que pressupõe também o desenvolvimento desta valência</p> <p>- O prof dá relevância a estas diferentes fases também para os alunos da plástica e da técnica. A relação com o novo espaço no auditório será relevante para o trabalho destes alunos</p> <p>- O prof refere objectos de trabalho interessantes, designadamente varas</p> <p>- A primeira semana será mais de encontrar as situações, para que na segunda semana se concretizem e para que na terceira semana se ensaie se faça uma apresentação</p> <p>- "Ler com calma, ler o que lá está". Importância de fazer as pausas. Trata-se de um texto em galaico-português, o que dificulta a leitura</p> <p>- Importante olharem para os textos para lerem o que lá está. É igualmente poesia, o que dificulta a leitura. Há dificuldade em fazer a leitura, o aluno é instado a recomendar do início</p> <p>- O prof anuncia 5' de pausa, o que é bem recebido por todos</p> <p>- Os textos já estavam previamente lidos, mas aquilo que lia cada um seguiu apenas a sequência da sua ordem na disposição física dos alunos</p> <p>- Ouve-se de seguida uma canção, tendo por base o texto que foi lido. É uma canção apenas cantada, parecendo uma canção popular (para crianças, se diria, pela lengalenga do ó-ró-ró). Confirma-se tratar-se de uma canção de embalar, mas o que está a ser dito é sobre o amor adulto</p> <p>- Ouve-se uma segunda versão da mesma canção, agora musicada e acompanhada por instrumentos</p> <p>- Aparece um texto tipo "destrava línguas". Aparece um novo texto em verso. Os textos são diversos, e embora o seu conteúdo seja interessante, é aqui sobretudo importante a leitura, a dicção, o respeito por aquilo que lá está escrito</p>	STR	SS	
		STR	SS	
		STR	SS	
		SOL	SI	
		STR	SS	
		REA	SLI	
		SOL	SLI	
		STR	SI	
		STR	SS	
		STR	SLS	Constatação
		STR	SS	
		STR	SLS	Articulação

	<p>- “Quando eu pedir para repetir é para repetir, ‘tá?”, diz o prof enfatizando a importância das regras e de alguma disciplina no trabalho. Chamadas de atenção ainda para a necessidade de acentuar a pontuação</p> <p>- O prof de música interpela o sentido de uma “musicção” que tenha o seu equivalente na contextualização espacial e histórica dos textos</p> <p>- Está também aqui muito presente uma “viagem” pela produção poética portuguesa, interessante sob o ponto de vista de uma aprendizagem da história da literatura portuguesa</p> <p>- A interpretação é, claramente um trabalho que parece condensar a diversidade de abordagens disciplinares</p>	REA	SI	
		SOL	SLS	Explicação
		STR	SS	
		STR	SLS	Interpretação
9	<p>- A aula passa-se hoje numa sala grande. O prof de plástica explica o trabalho destes alunos (plástica e técnica) sobre os textos – cores, ambientes, formas, objectos, ...)</p> <p>- Relação com os objectos ainda é pensá-los enquanto eles próprios, uma espécie de realismo formal. A transformação dos próprios objectos como algo sugestivo. Mais importante uma ideia de <u>sugerir</u> as coisas, mais do que um berço, uma taberna, objectos concretos</p> <p>- Para a música, os alunos deitam-se. Segue-se um exercício de criação sugerido por uma música que vai passar, sugere o prof que procurem a ideia de um gesto quase antropológico: situando-se nas cantigas de amigo, que gesto identifica aquelas pessoas?</p> <p>- Se recuássemos uns 600 anos, o que seria por exemplo, uma corte no séc. XIII, XIV?</p> <p>- Há medo de ousar, levar para uma zona que não precisa de ser caricatural, mas que pode ser amplificado</p> <p>- Ensaia-se o “ó-ró-ró”, poema musicado que retrata um conto a uma criança. Esta é uma das dimensões, a música, o cantar. São ensaios, rapazes e raparigas são colocados em locais distintos, um par está no meio e lerá primeiro o texto</p> <p>- O trabalho é gradual, vão-se incluindo novas dimensões à medida que as iniciais vão criando habitação, vão sendo “naturalizadas”: começou-se por cantar, introduziram-se os instrumentos, separaram-se os grupos (rapazes, raparigas) e começa-se a trabalhar a interpretação</p> <p>- É comentário do prof, “atenção, que isto é teatro !”</p> <p>- O prof aconselha vivamente o livro “A minha preparação de actor”, de C. Stanislavsky, após repreender uma aluna por não ter estado de manhã e por entrar sem dar qualquer explicação. A propósito, já tinha referido (o prof) o regime de presenças no “projecto”: uma falta tem de ser devidamente justificada, duas faltas dão direito de exclusão do projecto (regras da escola, regras imprescindíveis neste tipo de trabalho)</p> <p>- Regressam pormenores: as pausas do texto, a dicção clara, finalmente o sentimento (“outra capa”, segundo o prof), aquilo que subtilmente o texto transmite (as suas intencionalidades)</p> <p>- “Dar carga às palavras, não passar por elas como se fossem apenas sucessões de letras. As palavras são conceitos”</p> <p>- A representação entendida como a criação de um mapa psicológico da acção (e a sua relevância na transposição para o palco)(<i>explicitação do prof, desenhada no quadro</i>)</p> <p>- Entram dois outros alunos em cena. O pedido é que façam a interpretação levando-a para o burlesco. Sugere o prof que vão repetindo, que vão deixando “fluir” a sua criatividade</p> <p>- Falava (no intervalo) com o prof sobre a não utilização da noção de “representação”. Segundo ele, de alguma maneira entrou em desuso por se entender não ser algo que venha de dentro, mas mais algo que fica no exterior (conceito inglês do “overacting”, a representação da representação)</p> <p>- É outro agora o trabalho proposto. Um círculo alargado de mulheres com instrumentos de percussão: no interior, um círculo de homens, com um dos textos distribuídos (“Minha Sogra”)</p>	STR	SS	
		STR	SLS	Sugestão
		SOL	SLS	Sugestão
		REA	SS	
		REA	SLS	Sugestão
		STR	SS	
		STR	SLI	
		REA	SS	
		REA	SI	
		STR	SS	
		REA	SLS	Associação
		STR	SLS	Interpretação
		SOL	SI	
		STR	SLS	Interpretação
		SOL	SS	
10	<p>- O prof introduz a música que sugere “deixar o corpo ir, a quantidade de movimento que o corpo exigir”</p> <p>- O primeiro exercício visa desenvolver uma relação espacial, mais do que racional com o movimento</p> <p>- Um segundo exercício em que os alunos estão dispostos como antes, tendo aberto apenas entre eles uma espécie de corredor em ângulo recto, e uma aluna deverá passar lentamente</p>	STR	SLS	Interpretação
		SOL	SLI	
		STR	SLI	

	<ul style="list-style-type: none"> - Ele não está preocupado com a circulação dos alunos (que é permanente), está muito concentrado sobre o que se passa no palco, e exclusivamente - A relação entre a respiração e a energia. Quando um texto é continuado, é difícil manter-se o mesmo tom e tal deve-se à respiração (que não é feita devidamente) - Enquanto se aguarda a presença do prof de Música, o prof propõe a uma aluna que vá fazendo a sua intervenção (o texto sobre "O Portugal futuro") 	STR REA SOL	SLI SLI SS	
12	<ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de um poema de António Nobre, um texto irónico sobre a vida e a morte, a terminalidade, o papel da Igreja - "A melhor forma de enaltecer a poesia é aproximarmo-nos dela", diz o prof, solicitando aos alunos que se aproximem da poesia, que deixem de ter uma relação de distância tão grande com a poesia - Há nestas situações dois momentos fortes, interpretados pelo prof: o primeiro, entender ou compreender o texto, o segundo "encená-lo", o que se reflecte sobre o modo de o dizer, as suas diferentes intensidades - É agora, no princípio da tarde, que o prof anuncia aquilo que os diferentes alunos vão fazer - O prof comunica com os alunos que, determinadas opções (deixar cair coisas, começar novas coisas) têm a ver com a finalidade de diversificação de técnicas a abordarem - Há, relativamente a uma nova cena um trabalho primeiro proposto pelo prof, que é ser a aluna a dizer-lhe o que entende, o que lhe diz o texto que leu. É a partir do trabalho de interpretação do texto que se constrói o trabalho de encenação - "A magia da poesia é imaginar o que está para lá dos caracteres impressos numa folha de papel" - "Não chega uma pessoa ler as palavras, é preciso ver o que lá está mesmo" 	STR SOL STR RES SOL SOL REA	SS SS SLS SLI SI SLS SS SLS	Interpretação Articulação Interpretação
13	<ul style="list-style-type: none"> - O prof estabeleceu um alinhamento para fazer as diversas apresentações, as quais se iniciarão agora - Visto tratar-se de uma cena ensaiada pela primeira vez, <u>o prof começa a estruturar minimamente a interpretação</u> - Passa-se a um novo exercício (aquele que se socorre da música da "Grândola"), para que o prof da música possa ajudar a preparar a arte cantada - Introduce-se um novo exercício – o "Café com pão" – e o prof da música imediatamente propõe <u>um exercício para simular o som do comboio</u> 	STR STR STR STR	SI SLS SS SLI	Interpretação
14	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos recolhem as suas varas, tratar-se-á de um exercício no qual todos participam - Segunda experiência, "criar acontecimentos" (onde é importante que os mesmos sejam lineares, isto é, pareçam desenhar linhas no espaço) - "Importância dos movimentos rectilíneos"; neste exercício de improvisação o prof vai introduzindo regras, complexificando mas clarificando o exercício - Ensaia-se agora versos que vão ser ditos, trabalhando-se inicialmente uma dimensão técnica, procurando "emprestar a isto já uma zona de sentido, uma zona de emoção; "uma ideia de sensualização masculina, feminina, ... (uma espécie de) jogo de namoro entre as vozes masculinas e as vozes femininas" - Regressa a ideia da auto-regulação, adequada agora à voz (o ouvirem-se enquanto dizem o poema) - Regresso à tarde, tive de entrar pela porta dos actores (a porta principal do anfiteatro não chegou a ser aberta. A música dentro do anfiteatro deu-me o sinal de que o prof já lá estaria. Limitei-me a cumprir as regras – aquele acesso é exclusivamente para os actores ...) - Iniciou-se uma música, meio Idade Média, o prof vai para o palco dar o mote sobre o tipo de dança (que vontade de lá estar, caramba!) - O prof não é manso nas correcções, exigindo um grande trabalho de concentração dos alunos - Há um jogo de acordos entre a música e o trabalho das mãos. <u>A ilusão criada no palco tem sempre de ser pensada em termos daquilo que está o espectador a pensar</u> (ou seja, para que a sua interpretação seja clara, não deixe margem para grandes dúvidas) 	RES STR REA STR REA REA STR REA STR	SI SLI SI SLS SLI SI SLS SLI SLS	Associação Explicação Interpretação

	- Passa-se a uma nova cena, estando os dois sentados frente-a-frente. Trata-se, primeiramente de tornar clara a inteligibilidade do texto, num segundo momento, trata-se de dar ênfase, emoção ao texto	STR	SLS	Articulação
15	- E aqui, o trabalho escolar ou o seu resultado é permanentemente aferido, permanentemente confrontado com a sua operacionalização no contexto de trabalho - “A manhã começou a bater no meu poema”, a cena que se ensaia agora após um breve intervalo. O poema é lido por um aluno e uma aluna que entram na frente do palco, com os restantes alunos o prof constrói uma pirâmide no chão, para trás do percurso efectuado pelos dois alunos que interpretam - Agora à tarde os alunos <u>ensaia uma dança sob orientação de uma prof, a Joana</u> . É uma dança a integrar numa das peças que eles ensaiam - No ensaio de uma outra parte da mesma dança, o prof dá um mote (“quero que vocês façam de conta que estão à procura de um lugar para estarem juntos”), esperando que os alunos o interpretem	STR STR STR REA	SLI SLI SS SLS	Interpretação
16	- Organiza-se de seguida a entrada dos alunos, sentando-se cada um nos toros de madeira que entretanto ladeiam o palco - O prof dá algumas informações importantes relativamente à nomenclatura utilizada no palco, indicando que a partir de agora passará a “vigorar” esta nomenclatura - O prof vai dando várias “ilustrações” suscitadoras da representação; quando no centro do palco, o aluno deve olhar directamente o público (e não representar que está a olhá-lo) - Passamos seguidamente à cena do segundo poema a ser lido. “Pensa nas imagens, não as construas” - É encenada a peça do “Pedro”, uma peça muito intensa (Pedro é o nome do aluno). Estas três encenações são individuais, embora enquadradas pelo conjunto dos alunos	STR STR SOL REA STR	SI SI SLI SS SS	
17	- “Já podem pôr para trás das costas o «pânico do palco», mas a pior coisa que pode acontecer é relaxarem agora” - Há ainda uma chamada de atenção para o facto de os alunos deverem recordar que, não se tratará de uma representação para os pais, visto estarem igualmente previstas “pessoas que poderão comprar o vosso trabalho amanhã” - Os alunos trocam as varas e o prof é peremptório, “se isto voltar a acontecer, tiram-se as varas do espectáculo” - “Crescer é crescer tecnicamente, é dominar tecnicamente aquilo que já se adquiriu, não é algo que vem lá do divino, qualquer inspiração superior” - “Vocês quando estão no chão, não são pessoas no chão, são actores; a qualidade da voz tem de ser a mesma” - Trata-se sempre de um trabalho em que a planificação prévia não pode ser absoluta, em virtude de haver situações cuja solução óptima só é encontrada no próprio momento da sua realização - “Estou sempre a ver os erros que cometo”, diz o prof quando uma aluna lhe diz que o prof lhe tinha dito para fazer de outro modo. “Eu aprendo com o erro”	SOL SOL REA REA SOL STR REA	SS SLI SLI SS SS SLS SLI	Constatação
18	- numa 1ª fase, o prof de Produção (Encenador) pede aos alunos de Técnica que lhe mostrem os planos que têm a propor	SOL	SI	
19	- “Não há público para o teatro, não há gosto público para o teatro”, diz o prof (Zeferino) - o impulso da escrita para teatro, não acontecendo necessariamente um reflexo na representação (“temos uma tradição poética, mas não necessariamente uma tradição dramática”, diz o prof) - Almeida Garrett parece central nesta aula. É o seu interesse na criação de uma escola de teatro, de um conservatório (a primeira escola, em Lisboa a aparecer em Portugal para o teatro) - “O que é que era pedido ao actor, que ele fizesse?”; “qual o nível de preparação que se pede hoje a um actor?” - Em termos da época, era importante perceber que muitos destes actores eram analfabetos - O prof apela para a necessidade de compreender estes fenómenos no seu tempo, i.e., a contextualização histórica destes fenómenos	STR STR STR SOL STR SOL	SS SS SS SS SS SLS	Explicação

	<p>- "Pensamento lógico e pensamento verbal", cultura que está hoje em declínio</p> <p>- Falamos de teatro no séc. XIX. "O drama que Vitor Hugo quer trazer para o teatro não se impõe", diz o prof</p> <p>- O autor central de hoje é Ibsen, um norueguês. Autor do séc. XIX, trabalha muito isoladamente, não está ligado a grupos, muito diversa a sua obra. Importância da solidão, do isolamento (o meio natural, o clima ...) "e diz-se que na Noruega todos são filósofos. Há pouca luz, é um período mais introspectivo". Refere o prof o aspecto da antecipação – <u>"os artistas muitas vezes antecipam a própria comunidade científica"</u> – para ilustrar a contribuição de Ibsen para algumas teorias de Freud e Jung</p> <p>- Este autor aparece "num período importante de transição de ideias", acrescentando o prof, período que de algum modo vivemos também hoje: "as ideias são novas, mas as pessoas ainda não as conseguem por em prática"</p>	STR	SS	Articulação
		STR	SS	
		STR	SLS	
			SS	
20	<p>- A estratégia da prof é instar os alunos a identificar a "história" dos poemas estudados, recorrendo ao abecedário. "O que sugere a letra A?"; "o que sugere a letra B?", para além daquilo que os alunos dizem, refere a prof a influência de Baudelaire sobre Cesário</p> <p>- Não se trata apenas de os alunos sugerirem palavras, é necessário "argumentarem" a relevância das opções feitas</p> <p>- A prof foge à ordem alfabética, denunciando o privilégio de determinadas questões na própria ordem que quer dar à aula</p> <p>- O texto lido pela prof é – revela-se de seguida – do Fernando Pessoa. A prof aproveita para sugerir aos alunos que, visto ser F. Pessoa, digam algo sobre o que sabem dele</p> <p>- "Outrar", palavra-chave para identificar o autor. Outras palavras sugerem a construção de uma imagem do autor</p> <p>- A prof sugere que os alunos vão tomando notas no seu glossário de palavras importantes que retenham do filme</p>	SOL	SI	Argumentação
		REA	SLS	
		RES	SS	
		SOL	SS	
		STR	SS	
		REA	SI	
21	<p>- A aula começa mais morna também porque, para a prof é uma repetição (algo que ela comentou comigo antes, o não gostar muito de aulas seguidas com o mesmo conteúdo)</p> <p>- A prof não circula agora entre os alunos, permanece sentada na secretária, o que tem alguma influência sobre a própria dinâmica da aula</p> <p>- A relevância da construção de um glossário é a "tradução" daquilo que é essencial na obra do poeta (Cesário Verde)</p> <p>- "O que me rodeia é o que me preocupa", frase chave do Cesário Verde (identificação das injustiças sociais, ligadas e identificadoras do neo-realismo)</p> <p>- A ordem das letras é agora mais desordem, procurando (a prof) como na aula anterior seguir fundamentalmente um encadeamento coerente</p> <p>- A prof levanta-se agora e introduz o poema de Pessoa. Parece haver palavras que não estão lá (nos poemas), mas que se induzem do texto (isto, ainda a propósito do glossário)</p>	STR	SI	Explicação
		STR	SLI	
		STR	SS	
		STR	SLS	
		REA	SS	
		STR	SLS	Constatação
22	<p>- O prof, conforme já constatei em aula assistida no ano anterior, dá a aula sentado na sua secretária</p> <p>- Entra-se entretanto na história recente portuguesa (desde a Implantação da República)</p> <p>- A exposição do prof procura, por contraponto ao comportamento de alguns alunos, ser uma leitura compreensiva da história, não tanto determinada pelas datas que determinaram os acontecimentos, mas sim pelo curso e articulação dos acontecimentos sociais</p> <p>- Por forma a situar a história (da ditadura), o prof suscita os alunos a participar, recorrendo a histórias que tenham ouvido a pessoas mais velhas da sua família, procurando valorizar deste modo o sentido das memórias vivas (articulando a aprendizagem com saberes, conhecimentos que "nos" são familiares)</p> <p>- A procura de dar uma panorâmica da história pegando nas dúvidas dos alunos é, mais uma vez um modo de contextualizar a sua compreensão a partir de contextos, quer de curiosidade, quer de familiaridade para os alunos</p> <p>- O recurso, quer à música quer ao cinema da época é também um modo de procurar chegar a um universo de interesses destes próprios alunos</p>	STR	SLI	Articulação
		STR	SS	
		RES	SLS	
		SOL	SLS	Opinião
		RES	SLS	Interpretação
		REA	SS	
23	- A estratégia de trabalho do prof mantém-se – ir sugerindo a intervenção dos alunos – e estes parecem interessados nos conteúdos aqui tratados, já que participam de um modo activo	SOL	SLS	Opinião

	<ul style="list-style-type: none"> - Há, por parte do prof, a preocupação de manter imparcialidade nos registos da História, por forma a não “distorcer” a sua própria interpretação - Ainda se concluem alguns aspectos da História Mundial, mas o prof aproveita para construir a transição para a História de Portugal por intermédio da “juventude” - Na ausência de dúvidas, o prof sugere entrarem na história portuguesa, para ainda abordarem ligeiramente esta temática 	STR STR RES	SS SLS SS	Articulação
24	<ul style="list-style-type: none"> - A aula começa ainda com alguma agitação – são 14:30, o dia está bom (melhor lá fora do que cá dentro), começando a prof por assinalar no quadro um livro de referência para a disciplina: Ryngaert, Jean-Pierre (s/d), <i>Introdução à Análise do Teatro</i>. Porto, ASA - A prof socorre-se muito do quadro (situação que “corta” muito a comunicação com os alunos) - As pessoas mantêm alguma distração (alguns), mas a prof propõe que, de acordo com uma organização do trabalho que propôs, os alunos se organizem em grupos, analisando cada grupo um capítulo do respectivo livro - A análise dos textos pelos grupos acentua 4 dimensões – análise/desconstrução/reconstrução/dramaturgia – e há 5 grandes temáticas, as que estruturam a organização do livro: “estruturação do texto”, “ficção”, “o espaço e o tempo”, “enunciação”, “personagem” - “O pretendido é efectuar um resumo”, “o que é fundamental para vocês que se retenha do texto”, instruções de trabalho que a prof vai propondo - É a primeira aula a que assisto que recorre ao trabalho de grupo como dinâmica pedagógica de mobilização dos alunos - A encomenda do trabalho é: “o que é fundamental para o grupo que se retenha desse capítulo”, “por forma a construir um esquema, síntese a apresentar” - Esta dimensão – a do trabalho de grupo formalmente estabelecido – merecerá porventura alguma atenção. Sob o ponto de vista da observação, torna-se mais difícil - O trabalho preencherá, de acordo com informação que a prof me deu, a totalidade da aula 	STR STR STR STR STR STR REA STR	SS SS SI SI SLI SLI SS SI	
25	<ul style="list-style-type: none"> - O esquema de apresentação da aula, do “pedido” de trabalho volta a ser apresentado no quadro - Dizia-me à pouco a prof em conversa comigo ter por vezes a sensação, quando trabalha aqui na escola de lhe parecer estar a dar aulas a alunos universitários, comentário curioso quando se associam aqui, por um lado, um comportamento disciplinado, correcto, participativo por parte dos alunos e, por outro, uma autonomia e sentido de responsabilidade acrescidos no processo de aprendizagem 	STR REA	SS SLI	
26	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos vão trabalhar o autor Oscar Wilde (uma peça dele), recorrendo a investigação sobre a peça/o autor, nas suas áreas específicas (técnica ou plástica). Trata-se de um módulo o qual, aparentemente decorre ao longo do período - O tema central (da aula, dos esclarecimentos) é ainda o teatro, e nos esclarecimentos que agora presta (sobre, p.e., a evolução do teatro ao longo dos tempos) a prof fala em português - Este tipo de trabalho inscreve-se, segundo a prof me disse antes da aula, num esforço para sair da aula mais tradicional e de entrar num tipo de aula que, por um lado, enfatize mais a importância da pesquisa e que resulte, por outro lado, num esforço de interdisciplinaridade não necessariamente com outras disciplinas, mas com saberes adquiridos pelos alunos noutras disciplinas - Recomeça a aula. A prof chama várias vezes a atenção dos alunos, no sentido de os mesmos acompanharem a aula. Faz uma breve introdução à história de Oscar Wilde – “quando formos a Londres este ano vamos ver o teatro St. Michael ...” – o que desperta algum entusiasmo entre os alunos - “O movimento estético preconizava «the art for the art sake»”, diz a prof - A prof distribui agora as cópias da peça de O. Wilde 	STR RES STR REA STR SOL	SI SS SLS SI SS SI	Articulação

	<ul style="list-style-type: none"> - A prof propõe que os alunos assumam papéis para irem lendo o texto - Depois do intervalo a prof começou por fazer uma advertência no sentido de os alunos perceberem que, neste momento do trabalho o importante é a pesquisa - A prof vai alternando o discurso dos personagens pelos diferentes alunos, por forma a que todos participem 	STR REA STR	SI SI SI	
27	<ul style="list-style-type: none"> - Lêem-se agora poemas de Pessoa, alternando-se a leitura individual proposta pela prof. - Depois de trabalhar um poema de Alberto Caeiro, avança-se para um poema de Ricardo Reis (segundo a prof, é importante “comparar” os heterónimos para melhor perceber) - Um aluno refere uma toada “romântica” no poema, chamando a prof a atenção para a necessidade de ter cuidado com o uso das palavras (os “românticos” definem uma época, um estilo que aqui não está necessariamente evidente) - “Há uma alegria triste na poesia de Ricardo Reis”, conclusão que permite identificá-lo como epicurista, expressão que dá lugar a uma explicação filosófica sobre Epicuro - “Este poema exprime uma arte de viver segundo a filosofia epicurista, estoicista”. “Este é um poeta da razão”, distante de Alberto Caeiro - Entramos na abordagem de Álvaro de Campos. É um poema grande que não poderá ser hoje analisado integralmente, sugerindo a prof que os alunos leiam o poema todo em casa - A análise da sintaxe do texto permite distingui-lo dos outros, sugerindo a prof que analisem desde logo a dimensão (“a forma, a mancha gráfica”) 	STR STR REA STR STR STR STR	SI SLS SS SLS SS SI SI	Justificação Explicação
28	- “Nós vamos ver essencialmente a fase futurista do poeta, que é a que está no programa”, diz a prof, confirmando a “subordinação” das opções a um programa que, previsivelmente é comum a todo o Secundário	RES	SS	
29	- Fez-se intervalo e retomou-se com a leitura de um texto de Hobsbawn. O prof dispensou-me uma cópia, o que me permite acompanhar melhor a discussão	STR	SI	
30	<ul style="list-style-type: none"> - É uma abordagem da História mais interpretativa e compreensiva do que propriamente datada, factualmente; isso acontece pela dinâmica imprimida pelo prof, mas igualmente pelo modo como os alunos intervêm - Três dimensões: as experiências/vivências/conhecimentos dos alunos, a participação dos alunos instada a todos os momentos, a dinâmica de diálogo fomentada pelo prof nas aulas 	REA STR	SLS SLS	Interpretação Opinião
31				
32	- A prof começa a aula informando os alunos de que, se combina a disponibilização de só mais esta aula para trabalhar sobre o assunto proposto	REA	SI	
33	<ul style="list-style-type: none"> - “Primeiro o conteúdo, depois a forma”, sugere a prof como processo de análise do poema - A compreensão do poema passa igualmente pela análise da forma - “Porque é que tu dizes, isso? Tens de justificar”, diz a prof, exigindo que as afirmações dos alunos sejam seguidas de justificação, argumentação das mesmas - A prof faz várias chamadas de atenção à terminologia utilizada, bem como ao modo como os alunos empregam determinadas palavras - Passa-se a um resumo do poema a partir da sua interpretação semântica - “Não há praticamente adjectivos na métrica de Caeiro, porquê?”, pergunta a prof - “A presença quase sempre de um interlocutor, quem?”, respondendo um aluno, “a mulher”. “Qual mulher, quem disse? Pode ser um homem, porque não? Têm que interpretar a partir do que está lá. É o meu amor, é isso que está lá!” - A prof refere-se à figura gramatical da inversão da ordem normal das palavras (hipérbato), avisando de seguida que, “se não se lembrarem do nome no teste, explicam o que é” - “A temática da angústia existencial (a nostalgia da infância) está presente em Álvaro de Campos, mas também no órtónimo, aquilo que distingue a sua abordagem é sobretudo a forma”, 	STR STR REA REA STR SOL REA SOL STR	SI SS SLS SS SI SS SS SS SS	Justificação

	<p>esclarece a prof</p> <p>- A prof dá no fim um quadro síntese das particularidades de cada heterónimo e do ortónimo, sugerindo aos alunos que vão identificando (ao menos) nos poemas que trabalharam estas diferentes particularidades</p> <p>- Sob o ponto de vista da apropriação dos textos, este exercício parece excelente</p>	STR	SI	
		STR	SLS	Justificação
34	<p>- A prof divide a turma em dois e pede aos alunos que façam uma leitura prévia dos textos, antes da sua interpretação</p> <p>- Aborda-se um novo poema, lê-o a prof e escutam os alunos</p> <p>- "Vocês vão ler expressivamente, têm essa obrigação enquanto alunos de Interpretação"</p> <p>- A prof insiste na distinção entre a compreensão das figuras de estilo e a sua enunciação: "o que interessa é que vocês tenham opiniões sobre as coisas e, sobretudo, fundamentadas!"</p>	STR	SI	
		STR	SI	
		STR	SLS	Interpretação
		REA	SLS	Opinião
35	- A aula decorre hoje na biblioteca. A prof dá algumas informações iniciais sobre a organização do trabalho a partir de agora: às segundas trabalho de texto a decorrer na biblioteca, às terças oralização dos textos que os alunos vão interpretar	STR	SI	
36	<p>- A perspectiva de trabalho é que os alunos pesquisem informação relacionada com o tema (Óscar Wilde, séc. XIX), no âmbito da sua formação específica</p> <p>- A ideia das traduções incide aqui sobre termos técnicos, que se procura que os alunos apreendam nas duas línguas (inglês e português)</p> <p>- Esta colaboração evidencia a importância das complementaridades que os próprios prof's estabelecem entre si, em torno ou a partir da formação dos alunos</p> <p>- O aluno tradutor é um aluno, segundo a prof, que "tenho de o pôr a fazer alguma coisa, ele tem os módulos quase todos por fazer, tem um nível de Inglês muito baixo". Um acompanhamento individualizado, possível nesta escola</p>	STR	SS	
		REA	S	
		REA	SLS	Articulação
		REA	SLI	
37	<p>- Inicia a aula com uma chamada, rever os presentes, questionar pelos ausentes</p> <p>- É distribuído um conjunto de folhas para os alunos trabalharem individualmente (ou em grupo, sugere a prof)</p> <p>- Depois de vir tratando os diversos heterónimos de Fernando Pessoa (mais o seu ortónimo), o trabalho solicitado aos alunos incide sobre "o que se diz", sabendo que, se a forma poderá ser transversal aos diferentes "poetas", é o conteúdo que melhor permite identificar os diferentes "personagens" construídos</p> <p>- Sugere a prof que os alunos se organizem em grupos, tendo uma hora para realizar a tarefa proposta</p> <p>- Não é a questão (ou a resposta à mesma) que é relevante, é a conversa em torno das distinções que se possam estabelecer entre os heterónimos que é aqui encorajada</p>	STR	SI	
		STR	SI	
		SOL	SLS	Explicação
		STR	SI	
		RES	SLS	Justificação
38	<p>- Silêncio e a prof retoma a condução da aula</p> <p>- A prof explica agora quais são os objectivos do trabalho proposto, os alunos acabam por acalmar e preocupar-se com aquilo que é pedido</p> <p>- A importância da linguagem poética é, aparentemente central na análise destes registos</p> <p>- Importante articular os significantes com os significados das palavras</p>	STR	SI	
		STR	SI	
		REA	SS	
		REA	SLS	Articulação
39	<p>- Estamos na sala 4, em U (cadeiras com braços encostadas à parede da sala) para ver um vídeo – "Raça Superior" – em torno da política racial nazi</p> <p>- Vê-se a segunda parte do documentário, muito mais violenta que a primeira</p> <p>- A análise dos factos requer, pese embora a emoção, alguma lucidez e racionalidade</p>	STR	SI	
		RES	SS	
		STR	SLS	Interpretação
40				
41	- Não houve aula na semana passada, sugeri-me a prof que, e uma vez que passaram todos estes dias, os alunos estarão hoje preparados para apresentar o resultado dos seus trabalhos	REA	SLI	

	<ul style="list-style-type: none"> - "Conceitos, componentes de análise é o centro da avaliação deste módulo", diz a prof - A prof distribui umas cópias (fornecendo-me uma para eu poder acompanhar melhor a estrutura do trabalho) - A fase de análise respeitante às "grandes divisões", sugere a prof que é um primeiro momento de análise do trabalho do <u>autor</u> - O esclarecimento da prof segue seguidamente para "o modo de articular as divisões". Em todo o caso, e pese embora os alunos participarem, é ainda a prof que tem um papel central - Sugere a prof seguidamente a dimensão e importância do "material textual", antes mesmo da análise do conteúdo dos textos 	STR	SLI	Interpretação
		STR	SI	
		STR	SLS	
		RES	SS	
		STR	SS	
42	- Interessante estabelecer algum paralelismo entre a análise dramática e a análise textual num sentido mais lato	REA	SLS	Constatação
43	- "Teatro Noroeste Centro Dramático de Viana" é a companhia da qual o prof é encenador. Este começa com a sua apresentação	STR	SI	Articulação
	- "Criação e produção", se não adversárias, elas são antagónicas, diz o prof.	STR	SS	
	- O prof começa imediatamente a sua exposição, a qual acentua as questões da criação – a liberdade expressiva – e da produção – as contingências espaciais, temporais, logísticas de que se dispõe, contingentes justamente da própria criação	STR	SLS	
	- "Começamos a produção pela programação", diz o prof	STR	SS	Articulação
	- "Articulação entre direcção artística e direcção de produção", diz o prof, evidenciando as condições "ideais", como disse, as quais se são as desejáveis, são elas próprias contingentes da própria dimensão criativa	STR	SLS	
	- "Feita a programação, é preciso tratar da orçamentação", diz o prof	STR	SS	
	- O prof anota todas as dimensões no quadro e, à medida que as vai assentando, vai explicitando-as	STR	SLI	
	- Acentua a importância dos públicos para estruturar a própria programação	STR	SS	
	- Diferenciar "custos de estrutura" (1) e "custos de exploração" (2). O prof volta ao quadro para elencar os diferentes custos (...)	STR	SS	
	- O detalhe da orçamentação parece querer evidenciar sobretudo a importância entre a produção artística (na qual privilegiamos a tipicidade das ocupações) da produção considerada contabilisticamente (...)	REA	SS	
	- São especificidades diversas condicionadas pelo próprio exercício de gestão e contabilização de despesas (...)	STR	SS	
	- As preocupações em torno, p.ex., das "assinaturas" evidenciam a necessidade porventura da fidelização prévia de um público como forma de garantir um público para toda a temporada	REA	SS	
	- O prof detém-se, entretanto, numa "exploração gestonária" do sentido das assinaturas, explorando as diferentes variáveis que ela pode ter	REA	SS	
	- Repesca-se a questão (central) da contabilização dos documentos: a grande rubrica A envolve os "Custos da Estrutura", a B envolve os "Custos de Exploração" (...)	STR	SS	
	- Esta última rubrica refere-se a direitos decorrentes da inscrição dos autores na Sociedade Portuguesa de Autores	REA	SS	
	- O 2. refere-se a "elencos", o 3. refere-se ao "espectáculo". O prof varia agora a apresentação, não recorrendo ao quadro mas ditando as diferentes rubricas a ter em conta (...)	STR	SLI	
	- "Organizar a contabilidade e o controlo de gestão é responsabilidade da produção", diz o prof	STR	SS	
	- "Os mailings são muito adaptados ao teatro porque nós não nos dirigimos ao grande público, mas a um público muito restrito", isto é, a preocupação de direccionar a informação a uma fatia de público que nos interessa directamente	REA	SS	
	- Em suma, um apanhado da contabilidade geral e um apanhado da contabilidade analítica. O prof faz agora um resumo	STR	SLI	
44	- Este tipo de aula seria mais eficaz, porventura se sustentada na análise do balanço de uma situação real, como forma de reduzir a dita aridez	STR	SS	

	<ul style="list-style-type: none"> - A exposição e escrita sequencial no quadro, ao ter de ser acompanhada pelos alunos não deixa muito espaço/tempo para estes colocarem questões - Uma aluna dá um exemplo da escola, "que tem a escola e a companhia de teatro. Onde vão os custos de marketing?". O prof explica a partir das rubricas de exploração, embora desconhecendo as especificidades do orçamento da "dimensão escola" - Segue a explanação dos custos de exploração, agora novamente ditada (como na aula anterior) e não escrita no quadro - "Ajustar os meios de produção ao público que temos", por muito chocante que esta linguagem possa parecer 	STR RES STR STR	SI SS SLI SS	
45	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma música da série "Dinastia", a qual (diz o prof) vai ter de ser arranjada - Pega-se agora no texto (do projecto) e analisa-se cena a cena, tendo em conta as dimensões de luz e de som - ("temos quase de certeza um momento de sonoplastia que será o arranque", diz o prof) - "Mesmo tratando-se de uma peça realista, há sempre aqui e ali uma mudança de cena, (...) já se está a dar uma carga simbólica ao próprio texto ..., o que não lhe retira a sua dimensão realista", sugere o prof - "<u>Atenção às mudanças de cena</u>", enfatiza o prof. "Haverá concerteza situações de som para as mudanças de cena, (...) estas são tão importantes como a cena inicial do espectáculo" - É uma didascália (ou seja, um conjunto de ruídos seguidos que aparecem de lugares distintos). "Ouve-se o barulho da janela a abrir, não a janela a abrir", diz o prof, levantando questões sobre a sonoplastia na sequência/cadência desta situações - "Um espectáculo realista é extremamente complicado de fazer porque todos os sons terão de ser reconhecidos pela plateia, caso contrário não funciona", diz o prof - A questão das mudanças de cena volta a ser enfatizada pelo prof - "Lá estamos nós a tentar encenar a coisa ...", diz o prof, reiterando a ideia de que a própria sonoplastia pode ter uma intervenção criativa sobre o trabalho - "Havendo intervalo, temos de pensar como o vamos fazer", diz o prof, "como vamos fechar a primeira parte" - "A última cena representa um problema porque é o final", diz o prof 	STR STR REA REA REA STR STR REA RES STR STR	SS SI SLI SLS SLI SLS SS SS SS SS SS	Interpretação Articulação
46	<ul style="list-style-type: none"> - A importância de contextualizar o que estamos a fazer num tempo determinado, sob o ponto de vista de referências musicais, é central por forma a criar alguma autenticidade, ainda que sob o ponto de vista criativo tal decisão deixe muito espaço em aberto - O prof faz uma explicação com recurso ao quadro e a uma fórmula por forma a calcular a distribuição do som numa sala, em função da temperatura - Trata-se de um exercício para conseguir efectuar uma distribuição de som, igual e adequada para todo o espaço em que se encontra o público. Trata-se de evitar o "delay", i.e., a situação de um determinado espectador ouvir o som da coluna que lhe está próxima e, um pouco mais tarde, o som, a "sombra" da coluna que está mais afastada, e de introduzir uma correcção no momento de saída do som nas diferentes colunas para evitar o fenómeno - São preocupações de natureza teórica relativamente à propagação do som, algo central para estes alunos - A conversa neste momento redundou para o modo de articular teoria com prática, defendendo o prof a sua simultaneidade, mas também a dificuldade de numa disciplina técnica como esta a prática preceder a teoria (por causa dos vícios adquiridos) - O "ouvir" ou "saber ouvir" é algo para que o prof alerta na profissão de técnico ou produtor de som 	STR STR STR STR REA RES	SLS SS SI SS SLS SS	Associação Articulação
47	<ul style="list-style-type: none"> - O objectivo é que, na próxima 2ª feira – início do projecto- os alunos de RT apresentem propostas concretas ao encenador - É ainda a importância de "<u>filmes que transmitam atmosferas</u>", não esquecendo a dimensão realista que é própria ao período temporal a que o texto se refere (finais dos anos 70, anos 80) 	STR STR	SLI SLS	Articulação

	- O prof acentua algumas preocupações sob o ponto de vista do som, que devem ser tidos em conta de acordo com a dimensão realista da peça (teatro realista) - "Cena 2: quero só acontecimentos de som", diz o prof. Não interessam agora as cenas, os conteúdos das cenas, mas sim os registos efectuados relativamente ao som	SOL STR	SS SI	
48				
49	- O prof de som (Zé Carlos) deu-me uma ideia daquilo que os alunos aqui vão fazer, sugerindo igualmente que eu assistisse, caso quisesse, a algumas sessões teóricas em torno das questões da cor e afins, com vista a relembrar algumas questões importantes respeitantes à montagem do espectáculo - Há pouco, quando o faziam dizia-lhes o prof, "...como? Não percebo!", exigindo-lhes que utilizassem uma linguagem mais técnica, deixando depois o recado aos alunos cá de baixo, "vocês têm de lhes exigir que sejam rigorosos, têm que utilizar uma linguagem técnica" - Está presente no auditório uma rapariga, não sei se prof se funcionária (arriscaria funcionária da companhia de teatro) que dá orientações diversas quanto aos materiais, sua utilização/colocação e regras de utilização	REA RES STR	SS SI SI	
50	- O cenário está construído de modo a permitir a alternância (frequente) de cenas de casa e cenas de rua, pelo que define dois planos claros - Repete-se a cena inicial com a música. "Ok meninos, toca a andar, é a vossa deixa". Esta questão é central para que os actores saibam o seu momento exacto de entrada - Agora já está presente o encenador. Quando este dá informações sobre os momentos que são a deixa da entrada, os alunos imediatamente repetem as cenas, sem qualquer hesitação	STR RES STR	SS SI SI	
51	- Há um problema dos ensaios. O encenador chateia-se quando havia feito todos os ensaios de som de manhã e quando, subitamente à tarde parece estar outra pessoa a tratar do som (assim o diz o encenador), que não "acerta" com os momentos certos de entrada dos trechos musicais	REA	SLI	

Aula	Registos do “Aluno Receptor” - AR	MP	TS	Processos Cognitivos
1	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos trouxeram quase todos a cópia dos textos; os que não trouxeram juntam-se àqueles que trouxeram - O texto e a sua análise é participada por parte dos alunos, i.e., parece de uma maneira geral haver um interesse manifesto por parte dos alunos - Há um interesse em torno do tema – a história do séc. XIX; as sociedades, capitalismo/comunismo, as guerras do séc. XX – parecendo que o mesmo se revela mais interessante para uns do que para outros. À minha frente, uma aluna parece aproveitar a aula para passar apontamentos do próprio texto (<i>a qual comentará mais tarde para o colega do lado “já não estar a perceber nada”</i>) - Os restantes alunos vão acompanhando a leitura do texto na sua própria cópia - São 12:10, a aula tem já cerca de 40’ mas de uma maneira geral a atenção dos alunos mantém-se relativamente à temática trabalhada - Observo um aluno, sentado a uma mesa do lado da parede, que não abriu a boca a aula toda. De resto, a participação dos alunos é diversa 	STR RES REA RES REA REA	SI SS SS SS SS SI	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Há alunos que tratam o prof por tu (<i>e pelo nome próprio. Virei a descobrir que se chama Bruno</i>) - O prof repete o exercício várias vezes (cerca de 6), sente-se a incomodidade e a dificuldade em executá-lo - Executa-se o exercício: “a pulsação é constante e indiferente à dinâmica”, mesmo que pareça associar-se naturalmente ao “piano” a ideia de lentidão 	STR RES STR	SI SLI SLS	Associação
3	<ul style="list-style-type: none"> - São explicitados alguns detalhes do processo formal da actividade de projecto; há uma aluna que interpela o director, reiterando-se a ideia de uma conversa muito informal - De um modo geral, os alunos têm um caderno em cima do apoio da cadeira e vão tomando alguns apontamentos - As pessoas estão atentas, há uma participação não muito generalizada por parte dos alunos, mas vão participando - São duas ou três alunas que intervêm mais - Alguns alunos vão tomando notas, mas é perceptível a ideia de um certo “enfado” com estas aulas - Mas é um conteúdo que não parece perceptível no contexto do trabalho que os alunos virão a encontrar - (Era agora interessante ler o interior das cabeças de alguns destes alunos para perceber estas questões) - Mas é este discurso do saber do terreno que é relevante para os alunos 	STR STR RES RES REA STR REA STR	SLI SI SS SS SS SLS SS SLS	Associação Justificação
4	<ul style="list-style-type: none"> - Repete-se o exercício – andam em percursos pessoais e dispersos – o prof liga a música e isto parece libertar as pessoas um pouco - Os exercícios são agora mais integrais, mais completos, mais compositivos de histórias - Voltam a escolher um parceiro. Uma aluna chega entretanto, aguarda num canto penso que a sua integração - Os comentários do prof não têm uma resposta por parte dos alunos; ouvem e digerem - Os alunos estão agora sentados no chão, preparam-se para interpretar a partir de um guião que possuem - A aluna começa a ler, parece nervosa - Ela conta sobretudo a acção, omitindo o cenário (o qual é determinante para traçar o perfil psicológico do personagem principal) - Há um problema de decorar o texto, o que tem interferência sobre a interpretação 	STR RES STR REA RES RES RES STR	SI SLS SI SS SS SS SI SI	Interpretação

	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna vai melhorando a sua "colagem" à personagem: é novamente a construção da emoção que não pode acontecer a não ser que o personagem viva, interiorize a cena - Os alunos ainda se fazem acompanhar do papel. É uma cena de conversa de dois homens com uma puta. A rapariga tem uma excelente interpretação (<i>digo eu</i>) - Os restantes alunos estão sentados no chão, vão acompanhando o exercício - Os alunos que estão sentados a presenciar vão acompanhando o discurso a partir do seu próprio texto. O exercício não é assim um exercício meramente de quem está a representar, mas também de quem está a acompanhar - Este tipo de trabalho, pela sua insistência, parece em certa medida desencorajador. A situação de aprendizagem parece constranger os alunos em certa situação - Mas aqui a aprendizagem parece ser assegurada pela insistência, pela repetição: a situação é muito intensa, são já 3 horas de trabalho - A cena tem uma parte difícil, que passa pelo choro de uma personagem, algo que tem de ser preparado antes de entrar em cena - É novamente uma cena de leitura por parte de uma aluna, dificultada pela pontuação do texto 	REA RES RES STR REA STR STR STR	SLS SI SS SS SLI SLI SLS SS	Interpretação Interpretação
5	<ul style="list-style-type: none"> - A aula começa com exercícios físicos: sentados no chão, exercícios de levantamento de pés, alongamento de pés, alongamentos do corpo. A turma executa imperturbavelmente os exercícios - Levantam-se todos e executam exercícios de rotação lombar. É importante saber localizar as partes do corpo, executando apenas o exercício solicitado. É simultaneamente um exercício de <u>relaxamento</u> e de aquecimento do corpo - Há um exercício de controlo de respiração, visando a coordenação desta. O rigor dos exercícios não é o maior; parece também visível a dificuldade de começar a estas horas - No final do exercício de relaxamento, os alunos devem ficar deitados em repouso - Os alunos vão gradualmente acabando o exercício de relaxamento e ficando em situação de repouso 	STR STR REA STR RES	SI SLI SS SI SS	
6	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estão agora a pé, põem o nariz e estão virados de costas - Os alunos iniciam uma actividade de canto, cada qual a cantar a sua música - A explicação da cena pela aluna é feita em português - Entra um outro grupo em cena. A cena é a da varanda - Entra um outro grupo em cena. Cena da morte. O actor que se adianta tem uma enorme dificuldade de se encontrar, de evitar o riso. Já repetiu a cena duas vezes e avança a terceira 	RES STR REA STR REA	SLS SS SLS SS SLS	Associação Justificação Interpretação
7	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaiam primeiro junto do prof, com os textos em frente. É um diálogo muito entrecruzado entre os dois intervenientes, o que requer uma grande concentração por parte dos alunos - Os alunos vão interiorizando a diferente entoação proposta pelo prof, integrando-a na interpretação - "É um acto inconsciente", diz o aluno 	RES REA RES	SS SLS SLS	Interpretação Justificação
8	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos ouvem atentamente, o prof dá informações sobre o espectáculo que será apresentado ao público: 1ª fase – aparecimento do galaico-português até Gil Vicente (...) - O exercício de leitura é um exercício pausado, o que é importante - A leitura vai circulando; há uma troca de textos porque as fotocópias de que os alunos dispõem têm uma fraca impressão - Passa a leitura pelos vários alunos, todos têm uma pequena parte para ler. Já ouviu um trabalho prévio, visto que os alunos conhecem a sequência dos textos - O texto tem inclusivamente algumas passagens em mirandês, o que dificulta a leitura 	STR RES STR STR RES	SLI SS SI SS SS	

	<ul style="list-style-type: none"> - Há passagens difíceis, realçando-se a importância de ler aquilo que está escrito - Retorna-se à leitura dos textos, um pequeno texto de Gil Vicente - Na leitura seguinte, o aluno procura corrigir a sua leitura à medida que lê - Um texto que, a partir de palavras-chave constrói terminações que visam parecer nomes de remédios, é uma leitura em que se trabalham as terminações diversas 	REA STR REA STR	SLI SS SLI SS	
9	<ul style="list-style-type: none"> - Começa um segundo musical, muito relaxado (coros) favorável ao exercício de relaxamento, aquilo que se procura depois do exercício anterior - A passagem da primeira para a segunda música, sob o ponto de vista do trabalho dos alunos, foi quase espontânea, há como que uma fusão com a música - O exercício prolonga-se, o tempo necessário para que estes gestos sejam interiorizados - O exercício teve a finalidade central de confrontar os alunos com estas suas limitações, que não são limitações das pessoas mas da sua atitude - O tempo dedicado ao aquecimento é sempre pautado pela música, e ronda uns 15' a 20' - Os alunos sentam-se todos do lado do prof, virados para o "canto do palco" onde, à vez vão ensaiando a leitura de um dos textos - Nestas situações, é impressionante o contraste destes jovens com aquilo que eles são entre si, nos intervalos - Os rapazes devem-se imaginar numa bebedeira terminal. Quando os rapazes caem, as raparigas já se levantaram e soltam gargalhadas estridentes 	STR REA STR STR STR RES REA STR	SS SI SLI SLS SI SI SS SLS	Interpretação Interpretação
10	<ul style="list-style-type: none"> - É a circulação desordenada, em que se visa que os alunos façam um trabalho individual - A sequência é uma música mais sossegada, para suscitar o relaxamento do corpo. Os alunos executam exercícios diversos, já observados na aula de Interpretação com o Capelo (<i>aula do 3º ano</i>) - Recurso a uma visão periférica: uma determinada aluna está razoavelmente destacada do resto, os restantes deverão executar os mesmos movimentos que esta executa (<i>o que configurará um exercício central a uma cena a interpretar</i>) - O resto dos alunos mantém o tipo de exercício que faziam antes - Dois alunos sentam-se no meio do "palco". O poema será lido alternadamente, havendo partes que lêem em conjunto. A música passa para que os alunos se situem sob o ponto de vista da "atmosfera" que ela sugere (ler o texto aberto porque é o que o seu conteúdo sugere, <i>terá dito o prof</i>) - O aluno "canta" o poema quando quer projectar a voz. O pormenor é interessante porque a estratégia do trabalho é, fazer agora a leitura do poema, restituindo propriedade às palavras. O volume é algo a trabalhar mais tarde - Os alunos parecem perceber a explicação, mas não me apercebi que algum entre eles o registasse por escrito. Caracteriza o seu trabalho uma aproximação do saber muito mais pelo exercício repetitivo do que pela apreensão teórica - Os alunos começam a ler o poema, agora com o musical de fundo - Numa primeira vez, cantam a mesma melodia mas com letras diferentes. Numa segunda vez, não só as letras são diferentes, mas também a nota musical é diferente 	STR SOL SOL STR STR RES RES STR REA	SI SI SLI SI SLS SLS SI SS SLS	 Associação Articulação Associação
11	<ul style="list-style-type: none"> - Entretanto, têm piada os diálogos que os alunos entre si estabelecem: são todos mais ou menos decorrentes daquilo que seria um diálogo entre dois jovens. Introduz-se a conversa com um vulgar "olá", "estás fixe?", "como és?", "queres passear?", ... Os diálogos ainda são muito apenas palavras, coordenadas com o lançamento da vara - Um outro grupo, de acordo com o prof, ao ser lento e quase teatralizar a situação está a racionalizar muito o exercício - As conversas de pares do mesmo sexo são mais "vulgares", são mais conversas em torno de coisas concretas que as pessoas estão a fazer (ex., o jogo da vara) 	REA RES REA	SLS SLS SLS	Associação Justificação Interpretação

	<ul style="list-style-type: none"> - São 6 alunos (3 rapazes e 3 raparigas) que vão lendo as estrofes sucessivamente. A leitura não é fácil porque os nomes que sugerem remédios são de difícil pronúnciação - O trabalho tem sido hoje muito mais individualizado, nesse sentido cada situação é muito mais morosa, repetida à exaustão - Faz-se um intervalo e, lá fora, uma aluna falava com um colega comentando que não era justo ele não ter ainda definido aquilo que ia fazer, porque precisa de tempo para decorar os textos 	RES STR REA	SS SI SI	
12	<ul style="list-style-type: none"> - É ensaiado um texto cómico por uma aluna e por um aluno. Este texto tem entre cada verso um refrão, o qual é adequado à música da Grândola, procurando aqui enfatizar o sentido da comicidade do texto - Este momento é muito importante para eles, eles estão sentados no palco ouvindo muito atentamente porque se trata de aproveitar o fim-de-semana para trabalhar os textos - Para os alunos, o trabalho de memorização dos textos é algo ainda muito central, se bem que esteja também presente já a encenação - Estão dois alunos a fazer uma interpretação de um poema brasileiro ("O trem"), que é muito ritmado (ritmo do samba, <i>porque de um poema brasileiro se trata</i>), sendo de extrema dificuldade a sua execução. Não está aqui tão presente um trabalho de interpretação, mas sobretudo um trabalho de controlo do ritmo (e dentro do mesmo, o "encaixe" do texto) - É um trabalho muito de repetição, não há propriamente (nesta fase) um trabalho de <u>concentração</u> (no sentido de reflectir a prática), mas sobretudo de execução sistemática, repetitiva.* Deste modo se vai afinando a "gestão" do ritmo - "Estás preocupada com o chegar ao fim," , a ideia que transparece de uma grande ansiedade por parte dos alunos no seu trabalho de interpretação - O trabalho de fim-de-semana, após a distribuição dos textos, foi o decorarem-nos para que, na próxima semana a questão da interpretação possa estar já muito mais investida 	STR REA RES SOL STR REA SOL	SLS SLI SS SLS SLI SS SI	Articulação Distinção
13	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns usam sapatilhas, mas a maioria prefere usar meias para trabalhar. O chão do palco também a isso proporciona - Começam agora cenas mais "parciais", "Menina que sabe ler", interpretada por um aluno e por uma aluna. A aluna não passa ainda sem o texto, revelando alguma insegurança (porque na verdade, só se socorre dele pontualmente) - Há alguns risos nervosos por parte da aluna; é uma cena muito pequena, daquelas que aparecerão (digo eu) para criar uma ligação entre cenas mais longas e mais estruturantes do trabalho. Não deixa, por isso de ser uma cena que levanta algumas dificuldades de interpretação - Perante a solicitação de realizar um exercício de observação, o aluno manifesta, por via da sua expressão facial (boca aberta) a sua estupefacção. O gesto simples de observar é aqui traído pela intencionalidade que o aluno lhe dá - Faz-se uma leitura dos textos para os alunos corrigirem eventuais dificuldades de compreensão do texto. Ouve-se de seguida a música uma vez para os alunos recordarem a melodia. Canta-se "O pavão", começando pelo coro masculino, um a um e em conjunto - Passa-se de seguida à interpretação por parte das raparigas. Se pelo tom de voz, se pelo timbre, o facto é que aparentemente as raparigas têm maiores dificuldades 	RES RES REA SOL STR RES	SI SS SS SLS SI SS	 Interpretação
14	<ul style="list-style-type: none"> - Estão sentados no chão com as varas e apresentam os "destrava-línguas" escolhidos. Cada aluno escolheu dois destrava-línguas - Os alunos passam todos para trás da cortina e vão entrando pelos dois lados, dizendo baixo os seus destrava-línguas - É um exercício de improvisação, mas não se pode tornar caótico (porque há sempre um certo número de regras que lhe estão subjacentes) - Quando entrei, dois alunos ensaiavam em palco a projecção de voz - Prepara-se agora uma outra cena, até agora ensaiada uma única vez. O texto está agora quase integralmente decorado - São já 8 horas seguidas, sendo compreensível algum desgaste por parte dos alunos. <u>O trazerem todos os textos decorados pressupõe também bastante trabalho em casa.</u> 	SOL SOL RES SOL RES REA	SI SI SLI SLI SS SI	

15	- Se aqui a capacidade de “interpretação” é um aferidor do maior ou menor sucesso da aprendizagem, então é um dado importante e complementar à compreensão do processo de aprendizagem destes alunos	RES	SLI	
	- Após algumas repetições do exercício, chega o aluno atrasado. Depois de se justificar ao prof, tenta integrar-se entre os colegas para fazer o exercício	REA	SI	
	- O exercício foi já repetido cerca de meia dúzia de vezes, e é ensaiado há já quase uma hora. Está algum frio dentro da sala, o exercício é muito lento e os alunos denotam algum mal-estar, algum frio	REA	SI	
	- Estes que estão atrás entram do lado oposto para a sua posição e, depois da aluna iniciar a dizer o poema, aqueles começam movimentos lentos com a vara	SOL	SLI	
	- São diferentes passos que estão a ser ensaiados sem qualquer apoio musical, ainda na procura daquilo que são os passos ideais	SOL	SI	
	- Em situações como a de dança, e antes de qualquer chamada de atenção, os alunos caminham sem qualquer graciosidade, marcando sonoramente com os pés as suas passadas	REA	SS	
16	- O ensaio desta “mantra”, dos exercícios mais simples (não há grande interpretação), revela-se de difícil execução, quer na realização da mantra, na manutenção de um timbre de voz e mesmo na dicção correcta das palavras. Ensaia-se entretanto já com uma capa que será o seu figurino final (há capas em tonalidades muito diversas, o que dá uma profusão de cor sobre o fundo preto do palco e sobre o próprio conteúdo do texto, muito contrastantes)	REA	SLI	
	- No caso desta aluna que agora representa, parece muitas vezes ela procurar reproduzir aquilo que o prof diz, quando o que se trata é da construção de uma emoção, pessoal, sentida	SOL	SI	
17	- Entretanto, experimentam-se luzes, organiza-se o espaço individual atrás do cenário para que os alunos disciplinem melhor a organização dos seus materiais	STR	SI	
	- “Pode ser?”, é a voz de início de cena. Os tempos de passagem de uma cena a outra são muito importantes por causa da organização dos alunos na parte de trás do palco	SOL	SLI	
18	- Todo o trabalho de controlo da iluminação é assegurado informaticamente, de modo que é a sucessão dos planos memorizados que tem, posteriormente de ser accionado pelos alunos de Técnica	STR	SI	
	- A disposição dos focos está devidamente codificada, as “varas” são eixos que ligam os lados do palco (<i>na parte superior, onde correm os focos</i>) nas varas estão diferentes focos todos numerados, há a luz de fundo do palco, há focos direccionados para situações particulares de encenação, parece um trabalho complexo	STR	SLS	Articulação
19	- Os alunos respondem, participando activamente nas aulas	RES	SS	
	- Os alunos ouvem atentamente e quase todos tomam apontamentos com regularidade	RES	SI	
	- Uma aluna põe uma questão relativamente a uma parte da explicitação do prof que não percebeu	SOL	SLS	Explicação
	- As participações no diálogo são mais frequentes por parte de raparigas, embora elas sejam também em maior número (5 rapazes e 9 raparigas)	SOL	SS	
20	- Na letra S surge uma palavra-chave, que é o “surrealismo”, tendo a ver com um movimento representado por Cesário Verde	RES	SS	
	- “Quer tornar-se um poeta dos poetas”; esta como outras passagens vão realçando tomadas de notas por parte dos alunos	RES	SI	
21	- Apesar de tudo, os alunos participam identificando na letra A, “alexandrinos” (poemas com 12 sílabas)	RES	SS	
	- Conclui-se agora aquilo que é relevante para os alunos em termos do glossário. Vão sendo sugeridas ainda algumas palavras pelos alunos	REA	SLS	Associação
22	- Conforme noutras situações já constatei, a participação <u>das alunas</u> parece mais espontânea do que a dos rapazes	REA	SS	
	- É ainda exemplo a separação por sexos na escola, cuja estranheza contribui para melhor compreender aquilo que terá caracterizado distintamente essa época	REA	SLS	Interpretação
	- Os alunos tiram apontamentos ainda segundo uma lógica de memorizar acontecimentos (tipo a frase que o prof disse, que se pede que repita porque se não conseguiu captar tudo. É claro que, enquanto a concentração se centra no esforço de escrever integralmente aquilo que o prof diz, acaba por não haver necessariamente um exercício de compreensão da história.	REA	SI	

	Mas, quicá foi sempre assim que nos ensinaram a aprender História ...) - Tal não significa que não acompanhem a aula, até porque alguns deles estão regularmente a escrever (possa ter a ver ou não com os conteúdos da aula)	RES	SS	
23	- Chegam entretanto mais 3 alunas que se sentam no U exterior, mais por exclusão de partes (os lugares disponíveis) do que por opção. Rapidamente abrem os cadernos, a aluna próxima de mim tem as páginas do caderno cheias de modelos de roupa desenhados, é provavelmente de Realização Plástica (<i>assim confirmo mais tarde</i>) - Mas chegou mais uma aluna e senta-se no lugar mais próximo da entrada, no U interior - Há alunos, como na turma anterior, preocupados com o tomar notas, com o escrever (pelo menos) aquilo que parecem ser os eventos mais marcantes - Embora não participando muito, mesmo os alunos passivos em termos de intervenção acompanham com interesse a aula - O prof deu 10' de intervalo, é interessante verificar como os alunos respeitam esta "combinação", regressando dentro do prazo acordado - Apesar do adiantado da hora, os alunos de uma maneira geral vão tomando apontamentos	STR STR RES REA STR RES	SI SI SS SS SI SI	
24	- Após uma primeira fase e depois de se organizarem, os alunos recebem fotocópias e começam a ler os textos - Um grupo (que parecerá mais atrasado) permanece dominantemente no trabalho de leitura individual, acompanhado de tirada de apontamentos	STR RES	SI SS	
25	- Os alunos estão atentos, muito menos barulhentos do que na turma anterior. São menos alunos (em quantidade), mas parecem genericamente mais atentos. Parecem ter percebido o trabalho proposto, os grupos a organizar terão de ser grupos de 2 e um grupo de 3 - Há um compasso de espera na organização dos grupos, como haverá porventura uma dificuldade acrescida, decorrente da menor dimensão dos grupos - Pelo contrário, a leitura dos textos poder-se-á afigurar mais fácil em virtude, justamente de serem 2 alunos - Um aluno solicita a prof no sentido de esclarecer o significado da palavra "fábula", algo relacionado desde logo com uma questão de vocabulário - A constituição dos grupos não exigiu ou não se reflectiu em grandes mudanças de posição, tendo de uma maneira geral a constituição dos grupos decorrido de um perguntar ao colega do lado, "trabalhamos juntos?", não se revelando de um modo geral outras dimensões na própria organização dos grupos - Ainda analisando segundo esta variável, nos grupos só de rapazes (2 grupos de 2) o recurso é estritamente ao texto - Estes alunos, por relação com a turma anterior também parecem solicitar mais a prof, ter a confirmação de irem mais ao encontro daquilo que é solicitado - A primeira dimensão reflectiria, de algum modo, componentes do "estar" na aprendizagem aparentemente mais enfatizadas em níveis de ensino mais baixos (...)	SOL REA RES SOL RES STR SOL RES	SLI SLI SS SS SI SI SLS SI	Justificação
26	- A prof vai dando a aula em inglês, mas os alunos tendem a por questões e a responder em português - Um aluno denuncia a sua ignorância perguntando, "mas afinal quem é Oscar Wilde?" - Nesta etapa de "contar" a sua história, os alunos permanecem atentos; a figura controversa de Oscar Wilde gera uma discussão interessada entre os alunos - Diz um aluno, "eu posso ir lendo, mas acho que se ouvir percebo melhor" - Faz-se silêncio, os alunos lêem o texto até ao ponto indicado pela prof - A leitura é agora efectuada pelos alunos. De um modo geral, os alunos têm uma boa pronúncia	SOL SOL RES RES REA RES	SS SS SS SLS SI SS	Justificação
27	- Estão 10 alunos, aparentemente os que estão a frequentar a disciplina (visto dizerem à prof que não falta ninguém) - A abordagem dos heterónimos remete para uma participação dos alunos não trabalhada na aula anterior, a evidenciar claramente trabalho de casa - Há um grau de atenção significativo por parte dos alunos	STR STR RES	SI SI SS	

	<ul style="list-style-type: none"> - O primeiro poema tinha já sido lido em silêncio na aula anterior - À medida que a prof vai evoluindo nos esclarecimentos sobre o texto, os alunos vão tomando anotações - Um aluno refere uma determinada palavra que determinaria um modo de estar - A participação dos alunos sob o ponto de vista de responder às provocações da prof é agora muito mais baixa. Tal não significa que os alunos estejam distantes (não só se mantêm em grande silêncio como, de um modo geral, tiram apontamentos), mas simplesmente em termos do retorquir, do diálogo, os alunos evidenciam algum cansaço 	STR STR REA REA	SI SS SLS SS	Associação
28	<ul style="list-style-type: none"> - A prof pergunta quem quer falar e, imediatamente 2 ou 3 alunos(as) oferecem-se para relembra a aula anterior - São, por outro lado, e por contraste, os alunos mais sossegados que acabam por parecerem mais incapazes do que aquilo que provavelmente são - Embora os alunos não tenham os textos à sua frente, quando a prof começa a colocar questões de interpretação do texto, as respostas são imediatas - Os alunos arranjam afinal algumas cópias e começam a fazer a leitura dos poemas - "Eu vejo 3 partes, como é que vocês dividiam?", e pela primeira vez estes alunos não tem resposta imediata. De repente, é como se tivessem ficado quedos. Não falam, mas já fizeram o trabalho - Os alunos tiram muitos apontamentos, normalmente nas próprias folhas dos poemas 	RES REA SOL STR SOL RES	SS SLI SS SS SI SS	
29	<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas ainda se estão a instalar, mas vão já participando de acordo com as solicitações - Está a ser analisada a História de Portugal no pós-guerra, no séc. XX. Os alunos tomam apontamentos regularmente e vão mantendo o diálogo com o professor - Os alunos têm de ler em silêncio cerca de duas páginas de texto, devendo sublinhar as passagens que acharam mais importantes - "Desculpe, já passam 5", diz um aluno com ar grave. O problema é que têm uma aula a seguir e os alunos têm que sair 	SOL RES STR REA	SI SS SI SI	
30	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos revelam lembrar-se da aula anterior e dos conteúdos discutidos - O grau de atenção e de interesse dos alunos é elevado, mantém-se um grande silêncio, os alunos estão muito atentos quando o prof desenvolve algum aspecto da história - Toca um telemóvel, o aluno fica surpreendido, pede desculpa e desliga o telefone 	RES RES REA	SS SS SI	
31	<ul style="list-style-type: none"> - O tipo de desculpas aqui encontradas não é muito diverso das de outros contextos: "o nosso trabalho, foi uma colega que ficou com ele, mas ela ainda não veio ..., prof, posso-lhe ligar?" - O grupo à minha frente (G1) está hoje muito calmo, os alunos parecem ter efectuado cópias no mesmo nº de elementos que o grupo tem, mantendo para já uma actividade dominante de leitura 	REA STR	SI SI	
32	<ul style="list-style-type: none"> - O clima de aula, por comparação com a anterior, é muito mais silencioso e calmo - Por contraposição à turma anterior, nesta turma parecem ser mais os alunos que sugerem a participação da prof do que esta que se voluntariza para ir aos grupos saber como vai o seu trabalho - Esta turma é efectivamente mais sossegada do que a anterior - É um tipo de trabalho ao qual os alunos parecem estar pouco habituados ... 	STR SOL STR REA	SI SLI SI SLI	
33	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos tomam os seus lugares habituais, há uma certa regularidade na ocupação do espaço - Um aluno inicia então a leitura do poema que escolheu - Há alguma participação por parte dos outros, parecendo denunciar-se aqui a diferença entre aqueles que efectivamente leram e prepararam o poema e aqueles que não lhe puseram os 	STR SOL REA	SI SS SI	

	<p>olhos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de um poema de Alberto Caeiro, passando-se agora à análise da forma. "Uma coisa que eu não percebo, ...", diz o aluno, discutindo aquilo que o autor sabe mas que não utiliza - Lê outro aluno, que analisou o 2º poema. A leitura, por contraponto aos alunos de Interpretação, não tem aqui uma entoação ligada à representação, à interpretação - A prof vai avançando na fundamentação e os alunos vão tomando apontamentos - Passa-se a Ricardo Reis, a prof insta outros "meninos" a participar, percebendo-se que o "trabalho de casa" foi efectuado efectivamente por apenas alguns alunos - Em termos da posterior interpretação semântica dos poemas, e pese embora não terem preparado todos igualmente o trabalho em casa, de uma maneira geral todos os alunos participam - Há uns minutos de leitura em silêncio. Um aluno coloca uma questão sobre o significado de uma palavra que desconhece, a prof responde 	SOL SOL RES SOL RES SOL	SLS SS SS SI SS SS	Articulação
34	<ul style="list-style-type: none"> - Quando se procura identificar o interlocutor e a sua importância, imediatamente os alunos identificam a expressão no poema, o "meu amor" (contrariamente ao que se passou com a turma anterior) - Os alunos pedem para ler primeiro em silêncio, e depois passa-se à leitura em voz alta - Passa-se à interpretação do texto e a participação dos alunos é, novamente voluntariosa 	RES SOL RES	SLS SI SS	Associação
35	<ul style="list-style-type: none"> - A prof dá estas instruções em inglês, quando coloca alguma questão precisa a um aluno ou aluna, este(a) responde-lhe em inglês - Comenta uma aluna, procurando um livro, "isto está muito mal organizado"; comenta outro aluno, "o meu trabalho é tão específico que não existe nada aqui" - Os alunos não parecem ainda muito estabilizados no seu trabalho de pesquisa, ainda parecem existir algumas indecisões quanto a "com quem" se trabalha, "o que" se trabalha - Uns 4 alunos estão sentados na mesa grande a ler, consultar livros, procurando provavelmente um fio condutor para o seu trabalho - Alternadamente, os alunos vão passando pelo (único) computador para pesquisar aquilo que procuram - Dois alunos sentaram-se na mesa em que eu estou, aqueles (ou alguns daqueles) que (<i>mais</i>) têm reagido à minha presença - Se o tema que estão a trabalhar orienta a consulta, já o mesmo não acontece necessariamente quanto à língua de recurso da bibliografia, i.e., a documentação consultada é em grande medida em português 	RES RES STR STR STR REA STR	SS SLI SLI SLS SI SS SI	Justificação
36	<ul style="list-style-type: none"> - Inicia a aula, estão presentes 5 alunos. Esta aula é muito mais serena, os alunos conversam entre si a partir de uma proposta de trabalho da prof, uns sentados na mesa grande, outro no computador, um último a pesquisar os diferentes livros - Os de Técnica estão sentados na mesa grande, os de Plástica acabam por vir sentar-se na mesa onde eu estou - Nesta turma, os grupos de trabalho definem-se de um modo claro, a partir da especificidade da sua formação. Até sob o ponto de vista da pesquisa as prateleiras são diferentes - Estão agora presentes 9 alunos. Esta aula é muito mais calma, o ambiente é aqui muito mais sossegado - Não sei se por causa das dimensões mais técnicas e específicas aqui tratadas, mas verifico que nesta turma muitos dos livros consultados pelos alunos estão escritos em inglês - Foi muito mais rápido nesta turma a criação de um clima de trabalho, não propriamente trabalho de grupo, mas em todo o caso trabalho de pesquisa - Os alunos vão solicitando a prof, mais aqui aparentemente do que na outra turma - Estão agora dois outros alunos a fazer pesquisa na net – em torno dos músicos – os restantes mantêm o trabalho regular de pesquisa documental - Pesquisam palavras de português para inglês, mas também de inglês para português - Arrumam-se os livros, os alunos procuram recordar os lugares de onde tiraram os livros para os voltar a arrumar 	STR REA STR STR RES STR SOL STR STR STR	SLI SI SS SI SS SI SLI SI SS SI	

37	- Há uma primeira fase de leitura individual, embora de uma maneira geral os alunos se tenham já organizado para trabalhar em conjunto	STR	SI	
	- Passaram-se uns 10' e começa-se já a ouvir o burburinho que identifica o trabalho dos diferentes grupos	STR	SS	
	- Em todos os grupos, os alunos agruparam-se (quando o fizeram) meramente por intermédio do arrastar de cadeiras, o que significa que estão todos os grupos agrupados lado a lado, e não frente-a-frente	REA	SI	
	- Embora se percebam algumas trocas de opinião, algum trabalho entre os alunos, a turma – como lhe é característica – mantém um nível de som muito sereno (algo que, previsivelmente, contrastará com a turma K)	STR	SI	
	- Os alunos vão colocando questões sobre formas gramaticais (aliterações, anáfora, metáfora, ...) por forma a identificá-las nos poemas analisados	SOL	SS	
	- O grau de concentração dos alunos no trabalho proposto é importante por contraste, p.ex., com situações de aulas de trabalho de grupo na Fac. Naturalmente, há aqui um nível de exigência diferente, como há um trabalho mais dirigido – não se trata tanto de um trabalho autónomo, que os alunos têm de desenvolver, encontrando as recurssividades e os sentidos partindo de si próprios	STR	SLI	
	- “Os poemas pequenos são os mais difíceis de analisar”, diz um aluno	RES	SI	
38	- É súbito e quase surpreendente o silêncio que se respira agora. É a fase de trabalho mais individual, de leituras prévias antes de iniciar a resposta ao pedido apresentado pela prof	RES	SI	Justificação
	- Por outro lado (e recorde agora a azáfama ontem de manhã dos alunos para recolherem as cópias do trabalho de projecto, o qual, tanto quanto sei, só acontecerá lá para Fevereiro), os tempos de trabalho extra-aulas que os alunos mais parecem privilegiar são dedicados aos trabalhos de projecto, centrais na sua formação	STR	SLS	
39	- Ouve uma “discussão” inicial quando uma aluna interpelou o prof relativamente ao porquê da aula começar às 9:00, quando no início do ano lectivo estava previsto às 9:30. O prof explicou que tal se deveu a um pedido seu (por lhe ter sido alterado o horário na sua escola), explicação que garantiu um acordo por parte da aluna do género, “ok, é que caso contrário poderíamos reclamar”	REA	SLI	Interpretação
	- Gradualmente vão igualmente surgindo questões por parte de alguns alunos no sentido de procurarem compreender a história (do género, “mas porquê tanto ódio aos judeus?”)	SOL	SLS	
40	- Participam mais alunos nesta aula, alunos alguns mais velhos que parecem ter um grau de informação relevante	RES	SS	
	- Até ao final da 1ª parte, reina a boa disposição, a curiosidade, o interesse e motivação no tema	RES	SS	
	- Termina o documentário, os alunos “resistem” melhor do que a turma anterior	REA	SS	
41	- Começam logo alguns alunos a invocar que, parte do trabalho será difícil de apresentar em virtude de faltar um elemento do grupo, que tem parte do trabalho consigo	REA	SI	Interpretação
	- Um aluno apresenta o seu trabalho/reflexão em torno das “didascálias”. Dois alunos, próximos de mim (e distantes do falante) vão trocando impressões entre si (um deles é o aluno recentemente entrado), afastando-se um pouco do trabalho daquele que apresenta	STR	SLS	
	- “Há encenadores que ignoram completamente as didascálias”, diz uma aluna	REA	SLS	Articulação
	- O discurso do aluno é interessante, reflexivo, profundo, mas não deixa de se assistir a uma espécie de “desinteresse” por parte de um número grande de alunos presentes na aula. Circulam bilhetinhos, sorrisos nervosos	REA	SI	
	- A apresentação seguinte é, até agora, a única efectuada por um grupo organizado de alunos	STR	SLI	Interpretação
	- Explora-se, no âmbito do tema genérico “ficção”, as dimensões da “fábula”, da “intriga” e do “modelo actancial”. “Existe sempre fábula, pode é não ser muito linear, muito visível”, diz um	STR	SLS	

	<p>aluno. "Não é uma historinha, são muitas historinhas"</p> <p>- A aula termina, tendo tido nesta segunda parte um ritmo muito mais sustentado (porque a preparação efectuada pelos alunos estava muito mais estruturada), de tal maneira que as apresentações não ficaram hoje concluídas</p>	STR	SS	
42	<p>- Parece importante verificar o modo como estes alunos de Produção se posicionam relativamente às questões da dramaturgia dos textos, quando eles têm relativamente a esta um trabalho de retaguarda</p> <p>- Como noutras situações de formação, estes alunos são muito mais silenciosos do que os da turma anterior. Mas, por outro lado, enquanto a prof faz a sua intervenção também são muito menos interpelantes</p> <p>- Mas este silêncio também é algo incómodo, os alunos não têm uma intervenção significativa</p> <p>- Sobre "as primeiras leituras que se efectuem sobre um texto", se os alunos de Interpretação reflectem imediatamente (assim parece) sob o ponto de vista da encenação (viciando o sentido "inocente" dessa leitura), para estes alunos a reacção é diferente. Reagem porque têm a percepção da importância de que isso se reveste, mas quem mais se pronuncia (a esse nível) é justamente um aluno que tem alguma experiência no domínio da interpretação (e cuja reacção se aproxima, justamente da reacção dos alunos de Interpretação)</p> <p>- Avança um primeiro grupo para apresentar o seu trabalho, o grupo que apresenta a "Ficção" nos seus diferentes níveis de análise: "fábula", "intriga" e "modelo actancial"</p> <p>- A aluna estrutura um esquema no quadro, acompanhando-o de explicações à medida que evolui. Assim, o primeiro nível de análise dá mais valor às "cronologias", no segundo nível dá-se mais valor aos "conflitos", no terceiro nível dá-se mais valor às "forças ou estruturas mais profundas"</p> <p>- A aluna desenvolve seguidamente o nível de análise que lhe ficou "distribuído", enquanto que o aluno que apresenta o segundo nível está fisicamente próximo para, seguidamente fazer a sua apresentação</p> <p>- Uma aluna pergunta se devem passar aquilo que a aluna está a fazer no quadro. Sugere a prof que sim, "mas a prof depois corrige o que estiver mal!"</p> <p>- Um grupo ao meu lado permanece distraído daquilo que está a ser apresentado, conversando entre si sobre a sua própria apresentação. Os restantes alunos, no entanto, acompanham a explicação da prof</p> <p>- A aluna explica agora os diferentes passos da fábula (do procedimento), procurando a concordância da prof, mas parecendo fazer uma explicação das diferentes dimensões da sua análise de um modo muito mais abstracto do que foi o exemplo na turma anterior</p> <p>- A aluna preenche agora (<i>no quadro</i>) um conjunto de dimensões na construção da fábula e, seguidamente explica aquilo que está escrito</p>	<p>RES</p> <p>REA</p> <p>REA</p> <p>REA</p> <p>STR</p> <p>STR</p> <p>STR</p> <p>SOL</p> <p>REA</p> <p>SOL</p> <p>STR</p>	<p>SLS</p> <p>SS</p> <p>SS</p> <p>SLS</p> <p>SS</p> <p>SLS</p> <p>SI</p> <p>SI</p> <p>SI</p> <p>SLS</p> <p>SLS</p>	<p>Constatação</p> <p>Constatação</p> <p>Explicação</p> <p>Explicação</p> <p>Explicação</p>
43	<p>- Sendo os alunos poucos, todos tendem a sentar-se relativamente distantes do prof (situação aparentemente normal, mais a mais tratando-se de um prof novo)</p> <p>- Os alunos tomam apontamentos, estão atentos, interpelam o próprio prof</p> <p>- Nesta fase, os alunos tomam apontamentos segundo um princípio de sequencialidade das actividades: (...)</p> <p>- O prof discorre ainda algumas especificidades da orçamentação dos custos e os alunos tomam notas. Trata-se sobretudo, efectivamente, da procura da distinção dos diferentes custos existentes nas actividades do espectáculo, sob o ponto de vista da óptica da produção</p> <p>- Os alunos tomam notas, seguindo a apresentação feita pelo prof. O 4.2. refere-se a publicidade (não vou seguir os detalhes)</p> <p>- É um tempo que os alunos seguem o "ditado", apontando as diferentes novas rubricas</p>	<p>REA</p> <p>RES</p> <p>RES</p> <p>STR</p> <p>REA</p> <p>RES</p>	<p>SI</p> <p>SS</p> <p>SI</p> <p>SS</p> <p>SI</p> <p>SI</p>	
44	<p>- Quanto à definição de públicos, levanta uma aluna dúvidas sobre as competências do produtor</p>	SOL	SLS	Articulação

	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas passagens, tipo “celebração de contratos”, que parecem nada dizer a estes alunos, não são merecedoras de qualquer reparo - Para alunos como estes, uma aula destas deve afigurar-se efectivamente de uma grande aridez - “Vamos recorrer a um sistema decadecimial, distribuindo os custos por rubricas”, diz o prof. “Humm?”, diz uma aluna próxima de mim. A dúvida da aluna é sobre o significado da expressão “sistema decadecimial”, sem que seja previsível que venha a perceber o que isto de facto é - Há uma certa atitude de “crença” por parte destes alunos relativamente àquilo que lhes é proposto nas diferentes aulas e disciplinas, i.e., mesmo que o grau de estranheza possa ser grande, os alunos mantêm um grau de participação elevado (neste caso, por via da escrita) - “P. ex., se fizemos um ALD ...”, “o que é um ALD?”, pergunta imediatamente uma aluna 	REA	SS	
		REA	SS	
		REA	SS	
		RES	SS	
		SOL	SS	
45	<ul style="list-style-type: none"> - Acentua-se o “Início do espectáculo”, a 1ª cena: os alunos lêem a descrição da cena, procurando interpretar a dimensão musical sugerida pela descrição da cena - As cenas vão sendo analisadas sequencialmente, procurando os alunos, pela leitura da descrição da cena, identificar a pertinência de nelas introduzir som - As várias questões levantadas no tratamento das cenas vão sugerindo anotações, que os alunos se encarregam de registar - Passa-se à cena 5, uma janela que é partida. “Vai-se mesmo partir um vidro todos os dias?”, questiona-se um aluno 	RES	SLS	Interpretação
		RES	SLS	Articulação
		REA	SS	
		SOL	SS	
46	- Acabam por se ouvir algumas músicas para tentar identificar algumas das dimensões abordadas teoricamente	STR	SLS	Interpretação
47	<ul style="list-style-type: none"> - Anotam-se referências musicais directas – “Try a little tenderness” de Otis Redding (vou entretanto verificar se tenho em casa) - O prof senta-se à mesa do portátil e solicita aos alunos um levantamento daquilo que foi efectuado na aula anterior - Entre uma aula e outra, fica a sensação de que os alunos não ligaram muito àquilo que tinham feito. De facto, dois dos alunos que estiveram presentes pouco intervêm, é praticamente um único aluno, o único que na aula anterior tinha trazido o texto, que tem informações mais pertinentes e completas - Mas, efectivamente o trabalho afigura-se mais complexo em virtude de os alunos não terem tomado notas de um modo sistemático e organizado - Há entretanto referências musicais que alguns alunos se lembram e que não foram anotadas. Começam entretanto a procurá-las, evidenciando não obstante o não terem o trabalho bem preparado (i.e., os alunos prepararam o seu texto ..., mas deixaram-no ficar em casa!) 	STR	SI	
		SOL	SI	
		REA	SS	
		STR	SI	
		RES	SI	
48				
49	<ul style="list-style-type: none"> - No palco está agora um aluno que começa a preparar o andaime para efectuar a instalação de luz - Entra o Director de Cena com o Encenador por forma a que este veja as marcações efectuadas e veja “se é necessário alterar alguma coisa”, diz o Director de Cena (que é um aluno) - Ausenta-se entretanto e os alunos começam a efectuar a montagem dos focos - Os alunos que estão no andaime mudam de posição, guiados cá em baixo por outros dois. Dão instruções numa linguagem comum (“mais para trás, agora para a direita, ...”) - Ausente o prof, regressa a linguagem comum ... - Há agora a confirmação dos cabos dos focos respectivos e o local onde devem ser ligados - Terminou ontem à tarde, Domingo a apresentação pública do “projecto zero” das turmas do 1º ano. Foi tudo desmontado ontem e arrumado, trabalho efectuado pelos alunos, por forma que hoje o auditório estivesse pronto para o trabalho dos alunos do 3º ano - “Não se pode serrar aqui dentro, pois não?”, pergunta um aluno de Plástica a esta rapariga. “Não!”, e o aluno transporta placa de madeira para a serrar no exterior - Diz-me ainda que isto está muito atrasado (é suposto que o palco esteja pronto na 4ª feira) mas, coitados eles não têm experiência nenhuma 	STR	SS	
		SOL	SLI	
		STR	SS	
		SOL	SS	
		REA	SI	
		STR	SS	
		STR	SLI	
		SOL	SI	
		REA	SI	

	<ul style="list-style-type: none"> - Se de manhã estes diferentes papéis se iam definindo e ainda funcionava algum companheirismo ("queres que te substitua aí?"), é uma maior pressão do trabalho que induz esta maior regularização das tarefas por forma a "optimizar" resultados - Esta é a parte da "performance" do espectáculo, invisível para o público, daí ser necessário compreendê-la em termos formativos e sob o ponto de vista do esforço e aprendizagens apreendidas - Os diferentes focos (que têm diferentes designações, embora eu aqui não as distinga, quer porque não lembro, quer porque os nomes são estrangeiros) são ligados a cabos que fazem parte da pré-instalação, os quais estão identificados por uma letra e por um número 	REA	SLI	
		STR	SLI	
		STR	SS	
50	<ul style="list-style-type: none"> - Repete-se ainda uma vez a cena e ela tem alguma comicidade porque há uma actriz que, a cada vez que se repete a cena tem de arrastar um sofá até ao outro lado do palco - A parte recuada do cenário é uma cozinha, mesmo as cenas de casa que se passam na sala, por exemplo, são feitas na parte central - É o director de cena que vem, entretanto efectuar algumas marcações para determinar o local exacto dos objectos - Como já se referiu nas aulas de som, igualmente na interpretação há momentos de continuidade – as cenas – e momentos de ruptura – as mudanças de cena - Este exercício em torno da dramatização das cenas acontece quando os textos estão já completamente decorados; o sentido repetitivo ajuda à apropriação do espaço como dos tons, da intensidade da dramatização - Segue-se novamente uma cena longa de monólogo, situação na qual a memorização não está ainda concluída e segura 	RES	SI	
		STR	SLI	
		REA	SI	
		STR	SLI	
		STR	SLI	
		RES	SI	
51	<ul style="list-style-type: none"> - Repete-se o monólogo dito por uma mulher com uma criança ao colo. É um texto longo, há algumas dificuldades de memorização por parte da aluna 	RES	SI	

Aula	Registos do “Professor Receptor” - PR	MP	TS	Processos Cognitivos
1	<ul style="list-style-type: none"> - O texto é analisado período a período, parecendo ser feito pelo Prof um esforço grande no sentido de apoiar a interpretação do texto. A cada passo, a interpretação é também acompanhada por questões enviadas aos alunos - A discussão é solicitada pelo Prof no sentido dos alunos explicitarem as suas ideias - Entretanto, o Prof pergunta se não há dúvidas, à minha frente uma aluna vira-se para o colega numa conversa particular mas que tem a ver ainda com o próprio texto - O Prof acaba um conjunto de esclarecimentos e retoma-se a leitura do texto - O registo do trabalho é, fundamentalmente, o da interpretação. Há, por parte do Prof uma preocupação em envolver os alunos, lançando-lhes questões e acrescentando seguidamente esclarecimentos - O Prof pede agora um novo candidato para ler e é uma aluna que se oferece. “Prontos, pára”, interrompe o Prof. Pegando no texto lido, o Prof interpreta os dados e interpela os alunos; há um trabalho importante de interpretação da história, da procura de compreensão do modo como a história se “encaixa” - Este momento é tolerado e mesmo alimentado pelo Prof – “Bem, depois deste interlúdio” – como modo de retomar o tema central - Os exemplos dados pelo Prof são frequentemente “puxados” para contextos familiares aos alunos, designadamente relacionados com arte, cinema, teatro 	SOL	SLS	Interpretação
		SOL	SLS	Justificação
		REA	SS	Interpretação
		RES	SS	
		SOL	SLS	Interpretação
		SOL	SLS	Interpretação
		REA	SI	Associação
		STR	SLS	
2	<ul style="list-style-type: none"> - O prof circula na turma para fazer a correcção dos ditados - O prof exercita as batidas, fazendo com a outra mão a cadência da batida (as unidades de tempo). Faz seguidamente o exercício com a voz por forma a torná-lo perceptível para os alunos - Há um apelo do prof para que “imaginem os sons”, percebendo se eles são inferiores ou superiores às unidades de tempo - A ideia de tempo ritmado permite tornar mais claro o exercício para os alunos - A aprendizagem é sonora, mas também visual, quando o prof apresenta o exercício visualmente com a mão, demarcando a mão a “sincopagem” das unidades de tempo - O exercício complexifica-se, uma vez que ao ritmo se acrescenta agora a sonoridade diferenciada. O prof desenha no quadro e os alunos vão passando para o papel - O exercício começa por ser apresentado sonoramente, num segundo momento a apresentação é também visual, o que parece facilitar a apreensão por parte dos alunos - O prof propõe comentários (“estava giro”); faz o dele, assinalando a concentração para o exercício rítmico, procurando não se desconcentrarem a partir da parte cénica - São os exercícios que servem agora para o prof orientar as aprendizagens do ritmo 	RES	SI	Articulação
		STR	SLS	
		SOL	SLS	Constatação
		STR	SS	Articulação
		STR	SLS	
		STR	SS	Articulação
		STR	SLS	
		SOL	SLI	
		RES	SLI	
3	<ul style="list-style-type: none"> - O director esclarece que, o que distingue estas escolas das demais é, entre outras, fazer passar os alunos por estas situações, o que lhes dá alguma tarimba para o confronto com a realidade profissional - o director explicita que é a simultânea competência, quer enquanto profissionais quer enquanto professores que determinou a escolha - Quase permanentemente há o recurso a exemplos com base nas companhias (de teatro) da cidade - Há uma sensação de um certo “ostracismo” dos alunos relativamente à prof. Na disciplina dão-se informações úteis relativamente às condições de trabalho da profissão - A variabilidade dos níveis de salário está condicionada ao mercado, podendo registar amplitudes importantes; este é um dado importante (“há uma outra política da cultura”) que se 	RES	SI	Associação
		RES	SS	
		STR	SLS	
		STR	SS	
		REA	SS	

	<p>reflecte ou que reflecte o “valor” oscilante dos salários</p> <p>- Há esclarecimentos que têm a ver com o assumir de compromissos numa companhia que são, afinal, próximos das actividades de gestão de qualquer entidade</p> <p>- O “ar” da sala é silencioso, a prof fala sobre a temática recorrendo a inúmeros exemplos</p> <p>- O pegar num exemplo que contrasta a qualidade de um trabalho e a má divulgação do mesmo procura elucidar justamente aquilo que avancei antes. Os problemas da identificação de um público-alvo são centrais também na construção do sucesso do espectáculo</p> <p>- A certa altura, a prof dirige-se a uma aluna, sugerindo-lhe que ela saia, que compreende perfeitamente que ela esteja cansada e que queira sair</p>	RES STR STR REA	SS SLS SLS SI	Associação Associação
4	<p>- O prof chama a atenção para “aonde colocam o olhar”, “definem trajectos, objectivos de movimento”, “não andem só por andar”</p> <p>- Sugere o prof que não façam coreografias. Pede-lhes para parar; visa-se que trabalhem o conteúdo, não a forma</p> <p>- A tarefa é “o trabalho da relação”; “essa relação é um equívoco”, diz o prof e insiste</p> <p>- Chama a atenção para a necessidade de objectivar os movimentos, distinguem-se os percursos ...</p> <p>- O prof sugere que a aluna conte a história da carochinha, uma história que conheça</p> <p>- O prof levanta a questão de (ela) não saber ainda de cor o texto</p> <p>- O prof sugere que os dois alunos que fazem a cena saiam da sala para se entenderem</p> <p>- A importância de pôr emoção nas expressões: “afocinhem-se nas cenas”</p> <p>- Depois, quando se aproxima dos alunos dá explicações num tom muito sereno</p> <p>- É de novo a provocação do prof que vai acicatando a emoção nas próprias alunas</p> <p>- O prof não deixa passar nada em claro, mas vai distribuindo as exigências pelos diferentes personagens. Há um problema de interpretação, retomam-se as cenas de novo</p> <p>- O prof recorre muito às reacções dos alunos para exemplificar o que está bem</p> <p>- O prof sugere a uma das alunas que, a título de exercício passe amanhã uma parte da hora do almoço a observar as putas (interessante, algo que parece confirmar um certo sentido de “inexperiência” da vida)</p> <p>- O prof tece um comentário sobre o modo como os alunos constróem os cenários, virando-se de lado em vez de se virarem de frente para a plateia</p>	REA SOL REA SOL SOL REA SOL REA RES REA REA STR SOL REA	SLI SLS SLI SS SS SI SI SS SS SLS SLI SLI SLS SS	Interpretação Interpretação Constatação
5	<p>- São 9:05, estão presentes 17 alunos, o prof informa-me ter de dar tolerância a estes alunos por serem os primeiros (<i>ou, se bem percebi, os do 1º ano</i>)</p> <p>- Distinção entre o “sentir” e o “ilustrar”. “Eu disse para passarem uma planície, ...”, não para “fazermos de conta que passamos uma planície, ...”. Não é trabalho sobre a ilustração</p>	STR REA	SI SS	
6	<p>- A prof fala em inglês, francês e algum português, quando se cansa em jugoslavo (sua língua de origem)</p> <p>- A prof propõe-lhes respiração de fundo; o trabalho foi ser capaz de se concentrar na sua música específica sem se baralhar</p> <p>- “Will you act that or will you explain that?”, a diferença entre discursar e actuar</p> <p>- A prof faz um levantamento de opinião, pedindo-me igualmente a minha</p>	STR SOL REA STR	SS SLS SS SLI	Distinção
7	<p>- O prof interpreta as passagens do rapaz com a rapariga (<i>faz a vez dele</i>) para tornar clara a entoação adequada às diferentes passagens</p> <p>- Para “ilustrar” o texto proposto, o prof propõe que o aluno recorra a um gesto</p> <p>- “Está muito teatro”, comentário do prof agora que os alunos interpretam em pé, como se em cena</p>	REA RES REA	SLS SLS SLI	Interpretação Sugestão

	<ul style="list-style-type: none"> - A cena é repetida frequentes vezes: "a tua descida não é boa" - O prof chama a atenção para um "regionalismo" utilizado pelo aluno - O prof faz uma observação ao aluno; há um dedo do pé dele que está a mexer - Sugere o prof a necessidade de eles dois ensaiarem posteriormente sozinhos - Para reconstruir a situação, a cena, faz-se de conta que o homem acabou de bater à mulher 	REA REA REA SOL SOL	SLI SLI SLI SI SLS	Simulação
8	<ul style="list-style-type: none"> - Há dificuldade em fazer a leitura, o aluno é instado a recomeçar do início - Na seguinte, há leituras em que se lêem coisas que lá não estão - Retomam-se estes textos, invertendo agora a ordem da leitura. O outro prof (Paulo, dos outros cursos) sugere a releitura destes textos, procurando fazer-se agora um trabalho de interpretação sobre determinadas palavras de maior dificuldade (trata-se de uma canção de amigo) - Seria interessante sobre estes textos criar música, tomando por base o apoio de alunos que tocam guitarra 	SOL REA SOL STR	SI SS SLS SS	Interpretação
9	<ul style="list-style-type: none"> - Identificam-se alguns personagens: o indigente, a senhora, os casais. O prof comenta de seguida o ar de seriedade com que encaram o desafio - É quando já está trabalhada a música que se transfere o esforço para a construção da encenação. E esta não está totalmente idealizada, ela vai sendo construída paulatinamente, jogando com o texto, ou seja, é a encenação que tem de transmitir a ideia da história - O prof não evita manter um ar de seriedade (desagradado) - "A improvisação que não venha a ser descabida, uma coisa sem sentido", a finalidade do exercício de descodificação que o prof faz - Reinicia-se o trabalho sobre o mesmo texto, agora com dois novos intérpretes. Levanta-se aqui o problema da voz, do som (mas mais pela forma do que pelo volume) - Experimentar a ideia de um exagero absoluto a contar esta história; a ideia final era que acabasse num coro masculino - A marcação de um momento de silêncio entre estes dois momentos torna esta transição muito mais cruel. O exercício terminará com a criação de uma <u>torre humana</u> entre os homens 	REA STR REA STR STR STR STR	SLI SLS SLI SS SS SLS SS	Sugestão Simulação
10	<ul style="list-style-type: none"> - Sugere o prof que "não desenhem, trabalhem organicamente" - É uma escola, é ainda um processo de aprendizagem e a sua gradual consolidação - O exercício procura articular planos diferentes para que se perceba que os destinatários são "o público" e não os próprios actores - O prof trabalha com a aluna que lê o texto no sentido de ela ir "encaixando" o texto nas pausas da música, por forma a que esta articulação permita que o exercício dure o tempo do trecho musical (cerca de 2') - Importante dar intensidade à expressão, neste caso valorizando as palavras (é um poema de Herberto Helder) - Neste caso, importante uma leitura mais impessoal - O prof de Música, por outro lado, vai observando o trabalho a nível da música, por forma a introduzir alguns melhoramentos - Os grupos fundem-se entretanto e circulam entre si, acabando por haver quase espontaneamente uma alteração de tom, sendo o tom dominante o das mulheres e recessivo o dos homens (<i>adianto que, enquanto tal, este exercício não foi "repescado"; mais uma vez parecendo ter servido o pretexto de "experimentação", depois trabalhada sobre exercícios que se vieram a configurar definitivos</i>) - O prof revê a distribuição dos textos, identifica mais alguns e depois deixa em aberto que, entretanto se distribuam o resto dos textos 	SOL STR STR RES REA REA STR REA SOL	SS SLI SLS SI SLS SLS SS SI	Interpretação Associação Interpretação

	<ul style="list-style-type: none"> - O prof sabe o nome de todos os alunos, o que me parece notável - Mas esta situação de exposição do aluno não visa, por parte do prof, a sua "humilhação", antes fazê-lo interiorizar o sentido do texto por forma a senti-lo quando o interpretar - Numa situação em que, o interlocutor do personagem é a noite, o prof tapa-lhe os olhos com uma venda e obriga-o a correr, indo-lhe dando pequenas pancadinhas com uma vara. O exercício visa sobretudo criar uma situação de cansaço, porque é nesta situação que se "afigura" o personagem que o actor deve interpretar (situação também de falta de referenciais espaciais) ou antes, uma situação de cansaço da vida, de quase suicídio (ir a uma zona de linguagem muito orgânica, muito vômito, muito ressaca da vida) 	STR REA REA	SLI SLS SLS	Interpretação Associação
11	<ul style="list-style-type: none"> - Nesse sentido, o objectivo perseguido pelo prof é mesmo que os alunos sintam esse impacto, quer sob o ponto de vista de certos hábitos de trabalho, quer sob o ponto de vista da ideia de que, acabou agora o tempo da brincadeira - Há um trabalho que é, fundamentalmente um trabalho de braços, sugerindo o prof que introduzam a "participação" de todo o corpo no exercício - No passo seguinte, podem ir variando o espaço, a distância na medida em que tal permite criar situações diferentes ao nível da comunicação. "A vara cair não é um erro, é um acontecimento", ou seja, é ainda comunicação. Torna-se necessário é recuperar a vara de um modo que evidencie a sua reintrodução, como se de reintrodução da comunicação se tratasse - Depois de circularem as várias leituras, o prof acaba por seleccionar apenas 3 (1 rapaz e 2 raparigas), sugerindo-lhes uma interpretação com algum carácter profissional - O esforço de trabalhar aqui cada palavra, cada sílaba, cada letra, dando-lhe uma sonoridade distinta é aqui mais insistente - O prof fez um comentário do género, "isso é individualismo, hás-de perceber mais tarde"; "não se deixem vencer pela ansiedade, amanhã já todos os textos estão distribuídos" 	STR STR RES STR RES	SLI SLS SLS SS SS SI	Articulação Associação
12	<ul style="list-style-type: none"> - O prof deixou no ar a ideia de que era necessário fazer mais algumas experiências, não tornando claro (ainda) quem estaria a fazer o quê - A aluna que está em palco faz a leitura do primeiro texto, o prof não parece muito convencido, sugere-lhe a leitura de um segundo texto - A fila da frente "canta" o refrão do poema sobre a melodia da "Grândola", a fila de trás canta mesmo a "Grândola" - Os exemplos do prof para ajudar a interiorizar as "imagens" do texto são muito ilustrativos - *(Pegando no exercício que agora está a ser feito, o sentido de repetitividade não é aqui um exercício de rotina. Com efeito, entre as sequentes interpretações o prof vai construindo uma diversidade de ilustrações que permitam interiorizar a intensidade, a tonalidade das palavras e das frases - É introduzida uma nova cena, cuja composição sonora assenta fortemente numa consoante, o "F". O prof recorre muito a situações do tipo, "imagina que estás ...", "supõe-te na situação de ...", procurando levar a aluna a fazer uma interpretação mais próxima do conteúdo do texto 	RES REA REA STR STR STR	SI SS SI SLS SLS SLS	Associação Associação Simulação
13	<ul style="list-style-type: none"> - Há algum cinismo do prof quanto às observações feitas aos alunos, a denunciar o quanto é difícil o recomeço à 2ª feira de manhã - Por outro lado, há todo um trabalho de criatividade que é deixado em aberto ao(s) aluno(s) (do género, "o teu trabalho de mãos vai ser central: as tuas mãos têm que representar frio - relação com o conteúdo do papel) - É, exclusivamente um ensaio musical. O facto do prof fazer um exercício individual, considerando as diferenças das vozes masculinas, é útil para depois funcionar em conjunto - Em todo o caso, uma parte delas fará uma segunda voz - Há uma preocupação grande de não tomar, por diferenciação, opções que distingam os alunos (ainda que o prof se reserve vir a fazê-lo mais tarde) - O prof introduz uma segunda voz para dar uma outra abordagem melodiosa ao coro. O cantar, o trabalho da voz e da afinação adquirem aqui uma outra dimensão 	REA SOL STR REA STR STR	SS SLS SLI SLI SI SS	Associação
14	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da postura física, diz o prof - O prof comenta comigo a dificuldade deste exercício funcionar, parecendo "natural" 	REA STR	SI SS	

	<ul style="list-style-type: none"> - "Isto tem de ser por camadas": aquela que se põe agora acumula à anterior, não a substitui - Procura-se que os casais tenham alturas semelhantes. <u>Estando perante situações de aprendizagem, é compreensível que o prof seja sensível à vontade que todos têm de participar</u> - O prof aproveita a situação para lhes propor algo de diferente relativamente ao papel delas - O prof está realmente muito entusiasmado com esta música. Invariavelmente, as raparigas são muito mais graciosas do que os rapazes - Entra já de seguida a nova encenação. Corre bem, muito bem. O prof encena um figurino para a rapariga da cena, e retoma-se a sua produção - A intervenção do prof é agora permanente, em cada 5 a 10" de cena ele intervém para construir toda a sessão. É o ensaio da cena na sua já quase versão definitiva - O prof constrói aqui integralmente a cena, estamos claramente numa situação de aprendizagem 	STR RES SOL STR STR STR STR	SLI SLI SI SS SS SS SLI	
15	<ul style="list-style-type: none"> - O prof ri-se da situação, aproveitando o conteúdo de moralização do episódio como modo de "repreender" o aluno - Repetem mais uma vez por, na opinião do prof estarem desatentos - <u>"Mais presença na voz"</u>, solicita o prof aos alunos que dizem o poema - "Os homens não têm que pensar", diz o prof, o que dá origem a alguns comentários dos rapazes - Ensaiam-se novos modos, quer de "preencher" todo o tempo musical com dança, quer de estabelecer uma organização da dança mais compreensível para os alunos 	REA REA REA SOL REA	SI SS SI SS SLS	Interpretação
16	<ul style="list-style-type: none"> - É igualmente visível o crescendo de irritação no prof, pois obviamente o tempo começa a escassear - É uma peça de Camões, o que dá ao prof a possibilidade de argumentar sobre o desempenho do aluno, desempenho formal condizente com uma "imagem que nos inculcaram do Camões – o Camões 10 de Junho – quando o Camões não é nada disso. O Camões era um lírico, andava à porrada, ..." - Tento retratar um exemplo concreto, a leitura do poema de Camões. O aluno ao levantar-se tem de colocar o pano de um modo diferente, para sugerir justamente uma quebra com a situação anterior - "Estás a representar muito, e isso é por vezes o pior" - A um registo demasiado sério por parte da aluna contrapõe o prof a ideia de "brincar" com a situação 	REA REA SOL REA SOL	SLI SS SLS SLS SS	Sugestão Interpretação
17	<ul style="list-style-type: none"> - O prof comunicou-me ter sido já efectuado um ensaio geral ontem à tarde (com a sequência completa das peças do espectáculo), parecendo satisfeito com a prestação dos alunos - Depois desta agitação inicial, o prof juntou os alunos, efectuando uma "prelecção" respeitante ao seu desempenho no ensaio de ontem: trabalho eficaz e interessante nos desempenhos individuais, maiores dificuldades nas intervenções colectivas (particularmente em termos musicais) - O prof dá algumas instruções, correcções ao desempenho dos alunos - No palco, o prof de Plástica organiza com os alunos as movimentações da estrutura do cenário - A marcação dos tempos é alterada para que dê mais tempo aos músicos da cena anterior de se prepararem 	REA STR REA STR REA	SLI SLI SLI SI SI	
18	<ul style="list-style-type: none"> - "Uma altura, estive uma semana inteira a fazer este trabalho com o pessoal da Técnica para uma peça. Eram planos muito específicos ...". Eu reagi ao desgaste que estes alunos estavam a passar, ele retorquiu que isto não era nada 	REA	SLI	
19	<ul style="list-style-type: none"> - O prof inicia as aulas pelas 10:30, apelando à lembrança dos alunos sobre Almeida Garrett, de que já falaram anteriormente - A explicitação do prof permite uma melhor compreensão da questão, o seu enquadramento histórico - "O problema da destruição, não de uma cultura mas de uma sub-cultura", diz o prof, pelo excesso da sua vulgarização 	STR RES STR	SS SLS SS	Articulação

	<ul style="list-style-type: none"> - O prof interrompe agora um documentário vídeo que, entretanto estava a ser visionado, para colocar questões aos alunos. É importante este trabalho de interpretação com os alunos - “A realidade e o onírico”, presentes na obra de Ibsen. Qual a importância destas duas dimensões? 	SOL SOL	SLS SS	Interpretação
20	<ul style="list-style-type: none"> - A aula começa com revisão daquilo que vem da semana passada. A prof circula em pé e vai solicitando a participação dos alunos - A certa altura a prof insta um aluno – “este menino está muito calado” – mas o mesmo diz não saber a resposta à questão colocada - A prof lê de seguida um texto sobre Cesário Verde; os alunos estão atentos e após a leitura, a prof pergunta se entenderam - Vão-se sugerindo ideias sobre o autor, procurando (a prof) encorajar os alunos a pronunciarem-se sobre ele, a terem a coragem de explicitar as “imagens” que têm do autor - Terminado o filme, pergunta a prof o que sabem os alunos ou o que ficaram a saber por intermédio do filme 	SOL SOL STR SOL SOL	SS SS SS SLS SS	Justificação
21	<ul style="list-style-type: none"> - Diz a prof se se recordam dos temas lidos no início do ano, de 4 autores sobre o Cesário Verde - “Escreve com caligrafias diferentes os poetas imaginários que inventa”. A prof faz uma interrupção quando surge a imagem de Pessoa, a escrever e a fumar, para explicar o porquê das alunas pensarem que a frase “fumando um pensativo cigarro” era de Pessoa 	SOL RES	SS SLS	Associação
22	<ul style="list-style-type: none"> - O prof concorda, pedindo aos alunos que lhe lembrem quando quiserem parar - Após uma visão retrospectiva concluída pelo prof, o prof deixa a pergunta no ar – “dúvidas?” -, permitindo que os alunos coloquem dúvidas com que tenham ficado - É uma aluna que pede ao prof que repita as datas que delimitam a 1ª República, retorquindo este que, “eu não vos vou pedir datas, por amor de Deus. Mas percebo, vocês querem-se localizar historicamente” - Há uma palavra de difícil compreensão – plebiscito – e por insistência, dúvida de uma aluna, o prof acaba por escrevê-la no quadro 	RES SOL RES RES	SI SS SLS SS	Interpretação
23	<ul style="list-style-type: none"> - Para explicar a história da cidade de Berlim, o prof acaba por se levantar e fazer um desenho no quadro para melhor ilustrar a explicação - Para exemplificar determinadas situações, o prof recorre a exemplos de filmes, contexto de familiaridade para os alunos, aparentemente - A dimensão conteudística das aulas está traçada, mas é sempre possível enveredar por caminhos sugeridos pelos alunos 	STR STR RES	SLS SLS SLS	Explicação Associação Associação
24	<ul style="list-style-type: none"> - Admite a prof que esta apresentação não venha a acontecer hoje, visto serem os textos distribuídos relativamente longos 	STR	SI	
25	<ul style="list-style-type: none"> - A formação da prof é Sociologia, o que parece evidenciar-se no modo (pouco directivo) como propõe o trabalho aos alunos - A predominância de rapazes neste grupo (7 para 4 raparigas) terá, porventura efeitos sobre o modo de trabalho: genericamente menos ruidosos, esperava a prof contestação por ser a última aula de 6ª feira, “alguns vão pedindo para sair mais cedo porque vão para longe”, mas tal não aconteceu - Ao retomar a aula, a prof aproxima-se dos diversos grupos para fazer um ponto de situação, para também de algum modo dar um tónus mobilizador para este resto de aula que falta “cumprir” 	STR RES SOL	SI SI SS	
26	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarece a prof que falamos de finais do séc. XIX, a final havia já luz eléctrica - A prof refere já ter falado do autor, mas deixa alguns dados no quadro sobre o autor e sobre a peça - “Podemos juntar luz com som?”, pergunta a prof - A prof dirige-se agora a outras alunas, sugerindo aos alunos com quem entretanto concluiu a combinação do trabalho que, se quiserem saiam e façam um intervalo de 20’ (são 11:50) - A prof vai lendo o texto em inglês, questionando o significado de algumas palavras. Vai anotando no quadro as palavras menos conhecidas e a sua equivalente para português - É o exercício de aquilatar o conhecimento que os alunos têm de determinadas palavras, que vai sendo efectuado pela prof ao longo da leitura 	RES RES SOL STR SOL STR	SS SS SI SI SS SS	

	- A prof sugere, no entanto, que os alunos leiam primeiro em silêncio para depois se efectuar a leitura em voz alta	RES	SS	
27	- De uma maneira geral, os alunos têm lugares cativos. A aula começa com revisões das questões tratadas na aula anterior	STR	SI	
	- A prof comunica-me estar um bocado ansiosa (no decurso da aula), pedindo desculpa por coincidentemente isto parecer acontecer agora às terças-feiras	REA	SI	
	- Pede a prof agora aos alunos um esforço de interpretação do texto: “o que é que vos chamou mais a atenção?”	SOL	SS	
	- O trabalho de interpretação do texto poético parece central, tendo também em conta a formação destes alunos (se bem que a prof refira, face a algumas dificuldades de interpretação que, “se vocês fossem os alunos de Interpretação, não vos perdoava”)	REA	SS	
	- A partir da leitura, indaga a prof o que é que contrasta neste poema com o anterior	SOL	SLS	Articulação Interpretação
	- Pergunta-lhe a prof, “mas onde é que isso está? Não podemos induzir coisas, palavras que não estão lá ditas”	REA	SLS	
	- A prof, a propósito de alguns conteúdos (sobretudo aqueles que têm a ver com o amor, com a paixão) vai introduzindo, aqui e ali algumas provocações aos alunos, o que suscita uma “reabilitação” do grau de atenção destes	REA	SI	
	- Os alunos vão arrumando, a prof propõe que preparem coisas para a próxima aula, “ouviste, querida?”, expressão afável que a prof utiliza com os alunos	STR	SLS	Sugestão
28	- “Então podemos tirar já uma conclusão ...”, diz a prof após identificar-se a onipresença do campo semântico do olhar, do ver na poesia do Alberto Caeiro	RES	SLS	Interpretação
	- “Participam demais. E desgastam-me!”, diz a prof como que, se acabasse de ler os meus apontamentos	RES	SI	
29	- O prof inicia a aula com uma revisão daquilo que foi deixado incompleto na aula anterior	STR	SS	
30	- Estão presentes 12 alunos, o prof pede aos alunos que rememorizem o ponto em que se ficou na última aula	SOL	SS	
	- “Que é que vocês gostavam de saber acerca de...?”, pergunta o prof remetendo a questão para os alunos	SOL	SS	
31	- Confidenciou-me a prof ter-se apercebido, nas conversas de corredores, que a apresentação dos trabalhos estaria atrasada, sendo previsível que o trabalho de grupo tenha de continuar	REA	SI	
	- Sugere então a prof que continue o trabalho de grupo, uma vez que não foram capazes de o realizar durante a semana. Os grupos organizam-se então para continuar o trabalho	SOL	SI	
	- Mantém-se o apoio da prof ao G3, embora a sua postura seja mais de escuta do que de intervenção	RES	SS	
	- Faz-se um breve intervalo, durante o qual conversei com duas prof's, comentando as mesmas as dificuldades das aulas de sextas à tarde, de mobilizar os alunos para o trabalho quando eles já estão com a cabeça noutro lugar	REA	SS	
	- Não sei se assistiremos ainda hoje às apresentações (ouvi a prof dizer a um grupo, “vamos apresentar para a próxima, está bem?”)	RES	SI	
32	- A prof vai circulando em função da solicitação dos alunos, prestando esclarecimentos relativamente ao trabalho pedido	RES	SS	
33	- Recorda a prof o trabalho para casa. Entre dois poemas à escolha, qual escolheram? Diz a prof, “hoje são vocês que vão dar a aula ...”	SOL	SS	
	- Trata-se de saber que análise, interpretação os alunos efectuaram sobre o poema. A prof vai circulando, questionando o aluno que escolheu o poema, mas sugerindo que também os outros se pronunciem	SOL	SLS	Interpretação
	- Recorda a prof convir não esquecer que, por trás de Alberto Caeiro está Fernando Pessoa	REA	SLS	
	- “Alguém quer dizer mais alguma coisa?”. Perante o silêncio, passa-se à análise de outro poema	STR	SS	Articulação Distinção
	- A prof insiste no modo de distinção dos diferentes heterónimos como modo de levar os alunos a distinguirem-nos (modo igualmente de mobilizar os alunos para o estudo de Fernando Pessoa)	SOL	SLS	

	<ul style="list-style-type: none"> - "Outros meninos!, o que é que quer dizer para ti ...?", a prof alterna expressões de ternura no tratamento dos alunos, para além do uso do nome próprio - O poema recorda um outro autor, mais clássico. "Qual?", questão que remete para a revisão de questões trabalhadas anteriormente - "Então podemos fazer assim?", "claro, o importante é que percebam o seu significado, não dizerem o termo que a identifica" - A prof recorre à gramática com frequência para explicitar a compreensão da sintaxe do texto - Sugere então a prof que o aluno leia em silêncio para seguidamente ler alto - Um aluno ausenta-se (para ir ao WC?), propõe a prof que todos leiam em silêncio primeiro porque quer que todos participem. "Vocês já são poucos, ainda por cima são sempre os mesmos que participam? Não pode ser!" - "Desde que vocês compreendam que de facto há uma anulação dos termos (ex., "dormindo desperto") eu aceito", reitera a prof a ideia de que, em termos de avaliação privilegia a compreensão à memorização da designação da figura de estilo 	STR RES RES STR STR REA REA	SLI SLS SS SS SI SI SLI	Interpretação
34	<ul style="list-style-type: none"> - Para além disso, muitos dos alunos não tem as fotocópias. Contrariamente ao habitual nesta turma, a prof vai mostrando alguma indignação, mas os alunos não reagem. "Que é que eu vou fazer? Vou ter de improvisar, não é? Como sempre!" - Para poder avançar com o trabalho, a prof sugere então que os alunos leiam todos o poema "O mistério das coisas" - Perante alunos cujas capacidades e mobilização não requerem qualquer motivação – estes alunos são, estão espontaneamente motivados – uma postura como a de hoje, distante e sem terem realizado qualquer preparação prévia, torna a aula difícil de orientar 	REA SOL REA	SLI SI SLI	
35	<ul style="list-style-type: none"> - É a própria prof que, em função das necessidades manifestadas pelos alunos vai efectuando alguma pesquisa para identificar obras úteis às propostas de trabalho dos alunos - A aula está a terminar, a prof recolhe os livros levantados pelos alunos para os guardar e fechar os armários 	RES STR	SI SI	
36	<ul style="list-style-type: none"> - A prof calendariza com os alunos a entrega dos trabalhos escritos, bem como da sua apresentação. Procura acautelar a marcação destas datas tendo em atenção o "trabalho de projecto" dos alunos (para não colidir com este) - Um aluno questiona a prof sobre se interessará a questão da luz, no caso de não ser Inglaterra. A prof vem ter com ele para ler o texto, apoiando-o na própria tradução do texto (em inglês). Há um problema de compreensão decorrente do (<i>grau de</i>) conhecimento da própria língua - Propõe a prof, caso queiram, que façam uma interrupção de 10' (IR ?) - É aliás curioso, e digo-o por o ouvir comentar nos corredores entre alunos e prof's, que estes prof's (pelo menos alguns dentre eles) têm por hábito ver teatro, encontrar-se com os alunos em espaços fora da escola para assistir a peças de teatro - "Quais as mudanças que a luz veio trazer ao auditório, quais são na prática os efeitos da importação da inovação?", diz a prof, realçando a importância de perceberem, no contexto de uma aula de Inglês, a partir de uma perspectiva histórica, a evolução (no teatro) das dimensões profissionais da formação destes alunos - Na próxima semana vai-se definir com maior exactidão o tema sobre o qual vão trabalhar, diz a prof, "senão fica muito complicado"... 	RES RES REA STR SOL STR	SI SS SI SS SLS SS	Interpretação
37	<ul style="list-style-type: none"> - Dois alunos permanecem, aparentemente numa postura de trabalho individual e é a própria prof que sugere que se juntem, quanto mais não seja porque podem tirar dúvidas em conjunto - "R., é mais fácil falar com o papel do que comigo?", responde o aluno, "nem por isso". Trata-se de um aluno muito reservado, provocando-o a prof nesta situação - Não deixa de ser curioso esta dinâmica de trabalho se suceder a uma situação anterior na qual a prof pediu aos alunos que preparassem algo para casa, o que não obteve resposta significativa 	SOL SOL REA	SS SI SI	

38	- Mas sugere a prof que se separem porque vão trabalhar em grupo, um aluno fica isolado ao pé de mim dizendo, "eu trabalho com o Henrique!"	SOL	SI	Justificação
	- Bastará constatar que, neste caso a prof se manteve praticamente sempre sentada na aula anterior e, nesta tem estado praticamente sempre de pé, a circular de um lado para o outro, acompanhando os diferentes grupos	STR	SLI	
	- Mas mantém-se o ritmo de solicitação da prof, mantém-se a sua função esclarecedora: "às vezes é difícil explicar estas coisas, elas são mais de sentir, se calhar". A prof admite, aqui e ali as suas próprias "insuficiências" na explicação de algumas das figuras de estilo, reforçando a ideia de que os alunos se devem preocupar mais com a revelação de compreensão do que com a mera utilização/identificação das figuras de estilo	STR	SLS	
39	- Os sentimentos de revolta vão-se ouvindo, gradualmente. O prof vai tentando esclarecer, vai tentando manter algum esclarecimento relativamente aos acontecimentos	RES	SS	Interpretação
	- "A ideia com que eu quero que vocês fiquem é que, tudo isto foi um processo gradual", diz o prof introduzindo aqui a importância, sob o ponto de vista da aprendizagem, da compreensão da história	STR	SLS	
40				
41	- A prof acaba por dar a volta ao problema dizendo ser ela que vai iniciar a apresentação, indo inserindo-se os alunos à medida que a sua preparação, o seu trabalho se justificar	REA	SI	
	- Faz-se um breve intervalo e retoma-se com a apresentação por parte de outros alunos. A prof sai da sua secretária, deixando-a livre para os alunos aí se sentarem	STR	SI	
42	- Mais uma vez, e por causa da ausência de um conjunto de alunos, é a prof que tem de introduzir a temática, tendo por base um esquema síntese por si proposto	REA	SI	
	- A prof levanta-se entretanto e procura corrigir alguns aspectos da apresentação da aluna, sob o ponto de vista da sua inteligibilidade	REA	SS	
43	- Aspectos artísticos vs. aspectos materiais da produção: contrariamente ao que pensava, não estarei perante uma aula repetida porque ela parece (intencionalmente) dirigida à especificidade formativa do público	STR	SS	Explicação
	- O prof recorda um exemplo anterior ao 25 de Abril para contrastar a diversidade de públicos (ex., urbano vs. rural), para evidenciar a importância dos públicos a quem se dirige o espectáculo	STR	SLS	
	- "Função da produção definir os parâmetros do público que se vai captar", diz o prof, respondendo a uma questão de um aluno sobre se isto é uma função da produção	RES	SS	
	- Esta aula não acentua tanto aspectos específicos da formação dos profissionais da produção (RT e RP), mas sobremaneira dimensões da sua formação enquanto produtores	STR	SS	
	- Toda a estrutura desta apresentação se preocupa com as dimensões de contabilização ou ainda, como acentua o prof, "um problema que nós, artistas, temos é esquecermo-nos das dimensões de gestão dos nossos custos" (...)	STR	SLS	
	- Insiste ainda na tipologia de assinaturas, referindo a situação de outros países europeus (nos quais as assinaturas representam uns 50% das receitas, enquanto que em Portugal não passarão dos 10%)	STR	SS	
44	- Curiosamente, não pensava assim. Tudo isto decorre, no entanto, de a realidade da maioria das companhias de teatro não dispor de uma direcção administrativa autónoma, pelo que esta responsabilidade recai sobre a Produção (de acordo com informação do prof)	STR	SLS	Explicação
	- Segundo o prof me informou, a aula será sensivelmente igual, "mas adequada ao público"	STR	SS	
	- Como o "plano" da aula se repete, grosso modo, vou atentar mais agora na participação dos alunos (sabendo, como diz o prof, que considerarão esta aula muito mais árida do que aquilo que a outra turma fez)	REA	SS	
	- O prof retoma a explanação das diferentes competências (do produtor) no quadro, os alunos continuam a tomar apontamentos com regularidade	STR	SI	

	<ul style="list-style-type: none"> - O prof reduz a “velocidade” da apresentação, já que os alunos praticamente escrevem na íntegra aquilo que ele vai dizendo - O prof dá um exemplo de uma tabela salarial – p. ex., 700€ - para explicitar a diferenciação dos custos de cada assalariado - A explanação vai sendo intercalada de explicações quando tal se justifica (ex., palavras estrangeiras como “press releases”, “flyers”, etc.) 	REA STR STR	SI SLS SS	Explicação
45	<ul style="list-style-type: none"> - “A vossa primeira proposta em termos de trabalho já está defendida”, diz o prof ao sugerir que tal constitua modo de trabalho dos alunos para apresentar no início do trabalho de projecto algo de já mais ou menos rudimentar - “Apesar do autor nos dar informações, vocês começam já a fazer alguma dramaturgia sonora que é a vossa criação”, diz o prof, acentuando a dimensão da articulação do trabalho dos técnicos com as outras dimensões do espectáculo - “Já vamos na 3ª cena e ainda não temos a certeza de nada, estão a ver?”, comenta o prof. “Há uma dança na 3ª cena, como vêem: (...) vai haver a criação de uma cena para aquilo, vai haver um actor, ...”, comenta o prof - “A nossa versatilidade está em conseguirmo-nos moldar um pouco a cada situação, a cada encenador”, diz o prof, realçando o modo de desenvolver a capacidade de negociar e argumentar sob o ponto de vista do sonoplasta, admitindo que estes alunos serão mais sensíveis à musicalidade do que o próprio encenador - Estamos a ler o texto à luz da questão sonora, o prof detém os apontamentos de um aluno que está ausente (o Vasco), o que constituirá uma espécie de guião, na asserção da definição proposta pelo prof - A dimensão de realismo não é necessariamente anti-criativa, i.e., os alunos de sonoplastia podem introduzir dimensões criativas no seu trabalho (é o exemplo de um bater de porta); “se vocês propuserem coisas interessantes, o trabalho fica valorizado, não é?”, diz o prof 	SOL STR REA STR STR REA	SI SLS SS SLS SS SLS	Articulação Argumentação Interpretação
46	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve-se música e o prof sugere que se ouça a música, procurando p. ex. identificar a maior prevalência dos violinos numa ou noutra coluna - A partir do exemplo dado, o prof procura definir um conjunto de conceitos no processo de gravação, tomando o exemplo da música que se está a ouvir (a mistura, a masterização, ...) 	STR RES	SLS SS	Definição
47	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma-se a aula anterior, vendo as cenas seguintes a preparar em termos de sonoplastia - Por vezes, as referências a um fundo musical são explícitas (tipo, “o actor põe uma música country”), noutros casos trata-se dos técnicos interpretarem o texto para perceberem onde e qual a sua intervenção - Salta-se à cena seguinte, algumas das questões que a sonoplastia possa propor estarão sempre condicionadas à apreciação do encenador pelo que, aquelas que deixem mais dúvidas permaneçam em aberto - O prof exalta-se um pouco com os alunos porque os mesmos são “lentos” a dar conta das anotações – “acontecimentos de som” – efectuados na aula anterior - Há dimensões que ficam ainda em aberto, e que requerem contacto com os “plásticos” (caso de saber como se vai realizar a cena da televisão em termos plásticos) - Os apontamentos não parecem “famosos”, “estou a ver que não posso contar convosco”, diz o prof dirigindo-se a dois dos alunos que estiveram presentes na aula anterior - Segundo o prof, este trabalho seria relativamente rápido, uma vez que se tratava de reter neste esboço de guião as anotações que os alunos tinham efectuado na aula anterior - “Como vêem, há mais pontos de interrogação do que outra coisa”, diz o prof. Trata-se, com efeito de um trabalho prévio que tem de ser confrontado com a encenação 	SOL RES REA REA STR REA STR STR	SS SLS SLI SI SLS SI SI SLI	Interpretação Articulação
48				
49	<ul style="list-style-type: none"> - O encenador discute alguns aspectos respeitantes aos locais de instalação do cenário, “quando é que eles vêm fazer a instalação do cenário?”, pergunta - “As decisões da instalação do cenário dependem da prof deles, isto é um processo de aprendizagem, isto é para eles aprenderem”, diz o encenador 	REA STR	SI SS	

	<ul style="list-style-type: none"> - “Deixa-os fazer a instalação (dos cenários), depois eles vão perceber”, diz o encenador - Já noutras situações o verifiquei, este encorajamento ao trabalho dos alunos. “Vocês não têm agora muitas soluções, o importante é tomarem decisões” - “Não querem começar a montar o geral, deixam isso para o fim?”, sugere o prof - Pergunto-lhe se não é suposto que, nesta altura do campeonato detenham já essa experiência, e ele responde-me que, “isso é discutível, os anos não são todos iguais ...” - Passa por cá entretanto o prof responsável da luz (Zé Carlos) para acompanhar o trabalho dos alunos. Comunica ir sentar-se a trabalhar no portátil - Chegou entretanto o prof de som (Ali) e começa a verificar as saídas de som (porque aparentemente algumas das colunas instaladas em cima, nas varas não estariam a funcionar) 	REA SOL SOL REA RES REA	SLS SS SI SI SI SS	Interpretação
50	<ul style="list-style-type: none"> - O encenador informa os actores de que devem referenciar a(s) sua(s) entrada(s) à música, a melhor forma de fixarem uma ordem (de entrada) que tem de ser interpretada individualmente - Recorre-se igualmente à plateia e corredores laterais para explorar algumas situações de movimento - No decorrer das cenas, um conjunto de instruções vão sendo dadas ao pessoal de som, da luz e dos cenários - A prof de Produção vem entretanto ver os andamentos do trabalho, aspecto igualmente importante que os alunos interiorizam de um apoio permanente ao seu trabalho por parte do pessoal da escola (neste caso, igualmente de uma responsável dentro da companhia de teatro do Bolhão) 	RES STR STR STR	SI SS SLI SLI	
51	<ul style="list-style-type: none"> - O encenador dá-lhe a dica para ela continuar , mas não se livra provavelmente de uma observação, o texto a esta altura já deveria estar completamente decorado - Mais uma observação ao pessoal do som 	REA REA	SI SI	

Aula	Registos do “Interacção Recentrada” - IR	MP	TS	Processos Cognitivos
1	<ul style="list-style-type: none"> - É esta cadência parágrafo a parágrafo que vai estruturando a organização da aula, a organização do próprio saber - A mesa do Prof está ao mesmo nível das dos alunos e este dá a aula toda sentado. De repente o clima agita-se – discutem-se guerras, discutem-se questões muito actuais – e a participação dos alunos é recentrada. Uma aluna levanta-se e vai deitar um papel no caixote do lixo, mas a aula continua a decorrer normalmente. O tema das guerras, a contrastação entre guerras antigas (com pré-aviso) e guerras modernas (discricionarismo decisivo dos americanos) leva as pessoas a participar mais activamente. Mas o teor da conversa, embora mobilizador das pessoas, não o é necessariamente de um modo “agradável”; falar de guerra, falar de morte é doloroso e isso é perceptível na intervenção de uma aluna - Toca o telemóvel do Prof, os alunos comentam o toque, o Prof desliga o telemóvel e a aula continua. Retoma-se, a partir do conceito de cultura a ideia de questões que são quotidianas 	STR SOL SOL	SLI SI SLS	Associação
2	<ul style="list-style-type: none"> - Os exemplos são intercalados com a revisão da matéria, ou seja, a apropriação do conhecimento das notas musicais pelos alunos - A aula foi interrompida no fim da primeira hora (15:20), primeira parte mais teórica, relativa ao ritmo; a segunda parte, iniciada às 15:30 (houve pequeno intervalo de 10’), decorre numa sala de ensaios, sala grande só com cadeiras, um grande espelho e muita iluminação natural. Alguns alunos sentam-se em cadeiras, outros no chão. Devem apresentar um trabalho de ritmo sobre uma música à escolha - O espaço é grande, os alunos organizam-se para efectuar a apresentação - O prof encerra a aula, referindo a importância da contextualização das músicas, muito étnicas, e de sobre elas fazer também um trabalho 	STR SOL RES SOL	SS SLI SS SLS	Interpretação
3	<ul style="list-style-type: none"> - O prof Capelo dá esclarecimentos adicionais: estão presentes três prof’s e o director, há interacção entre director e alunos, parecendo os mesmos participarem nas decisões da escola - Este tipo de reuniões parece, noutros momentos não ser muito pacífica (comentários da prof que vai dar a aula a seguir) - Depois da saída do director, e dados os esclarecimentos relativos à PAP, esta é a primeira prof que claramente faz chamada, que é visível ao menos (mas não é uma chamada muito explícita: a prof vê as fotos dos alunos e praticamente não chama as pessoas) - A matéria em apreço tem a ver com aspectos organizacionais da produção, e a conversa vai sendo estabelecida entre prof e alunos - O conteúdo da aula incide muito sobre aspectos reais, decorrentes das dificuldades inerentes a este tipo de profissionais - Há uma discussão relativamente a disposições da profissão futuras - A aula está relativamente caótica, há outras conversas particulares e há chamadas de atenção frequentes por parte da prof - O silêncio revela algum interesse no conteúdo da aula e reflecte, de algum modo o confronto já referido entre a “agrua” do discurso da realidade e o domínio das expectativas dos alunos - “Nós vivemos neste país”, diz a prof, extraindo dos alunos uma reacção muito “emotiva”. São aspectos práticos do contacto com a realidade que estão aqui em jogo - Discutem-se questões de gestão de verbas e subsídios, o que remete para o funcionamento da nossa própria sociedade - A aula resvala rapidamente para a galhofa, a conversa é muito em torno de uma recente peça – a “Ópera do Falhado” – representada pela companhia da escola, mas a conversa é um conversa entre a prof e uma aluna 	SOL REA STR SOL STR RES REA REA RES SOL RES	SI SLI SI SS SLI SS SI SLS SS SLS SS	Constatação Constatação
4	<ul style="list-style-type: none"> - Esta aula inscreve-se num trabalho denominado “auto-curso” e é a preparação de uma peça de Fassbinder, que irá ser interpretada em Fevereiro em Bragança perante um público - Um par corre, o prof vai fazendo observações, aos movimentos e exercícios que os alunos desenvolvem 	STR REA	SS SS	

	<ul style="list-style-type: none"> - São cinco os pares formados. As pessoas estão a trabalhar emoções - A sala de aula é um espaço de descoberta, fazer teatro é representar: o sentido da aprendizagem é ser honesto em sentimentos ("descobrir coisas em cada um de nós") - Enquanto eles se movem o prof vai fazendo comentários (influência do espaço sobre a interpretação) - Os outros dois entram. A cena é agora muito mais activa. Já objectivaram uma coisa, vieram à procura dele. Os outros dois voltam a sair, vão repetir a cena - A cena é repetida à exaustão, o prof corrige em permanência; é a importância do tempo que marca a interpretação - O prof é cada vez mais exigente. Este grau de exigência vai, ele próprio, criando a própria emoção, construindo a própria emoção (<i>sobre os alunos</i>) - Por desgosto do prof, muda-se o cenário. Há interacção entre o prof e as alunas em torno do modo como estas interpretam as suas personagens - A insistência (<i>do prof</i>) visa a reflexão sobre a própria interpretação. Os exemplos dados pelo prof procuram ajudar à interpretação, à interiorização do papel por parte dos alunos - O fim das cenas passa por discussões próximas com os alunos após a realização das mesmas. É um momento de diálogo, de aproximação e de esclarecimentos - Passa-se a outro exercício; são os momentos de "marcação" e passagem de cenas, por parte do prof, que são marcantes na interpretação. O tom eleva-se por parte do prof, o que funciona sob o ponto de vista da exaltação dos alunos, o que se reflecte nas suas emoções e na interpretação - A cena é repetida vezes a fio com um ritmo muito intenso - No conjunto já se fizeram cerca de meia dúzia de cenas (<i>no registo original escrevi uma dúzia, o que demonstra bem o que é a percepção espontânea das situações</i>) 	SOL	SS	
		SOL	SLS	Interpretação
		REA	SLS	Articulação
		RES	SS	
		REA	SLI	
		SOL	SLS	Interpretação
		REA	SLI	
		SOL	SLS	Associação
		REA	SLI	
		SOL	SLI	
		STR	SI	
		STR	SI	
5				
6	<ul style="list-style-type: none"> - As pessoas estão todas sentadas em frente à prof, esta está sentada como os pés esticados sobre outra cadeira. Fala em inglês correntemente, o que parece acessível para os alunos - O exercício repete-se por solicitação da prof, mas a um ritmo muito menos agitado (<i>a agitação pareceria fruto da dificuldade de concentração no próprio exercício, uma vez que o resultado é meio caótico</i>) - As interpelações são feitas em inglês pela prof, o que faz com que a própria aluna comece a certa altura a falar em inglês - "Quando eu a perturbo, ela passa a ser um palhaço", diz a prof. O exercício do nariz serve o pretexto de distinguir quando se é o palhaço, se se é a personagem - A cena de morte, de seguida. A interpretação é agitada, sendo central novamente os momentos em que se esquece a representação e, p.e., se ri (deixar de ser o palhaço) - A encenação é levada para a paródia. A aluna diz que a peça tem muitos "ohs"! A prof acentua o sentido de comicidade da aluna - O <u>objecto</u> é aqui o nariz (<i>reflecto agora, ao passar esta transcrição, se será mais o objecto ou a marca ...</i>): o nariz funciona como algo que distingue os posicionamentos, os "estares" entre a representação e a incapacidade de a sustentar, face a uma provocação da prof - Terminado o intervalo (<i>aqui tempo de ensaio</i>), passamos à apresentação - Na avaliação, a prof chama a atenção para as pessoas não serem atraídas pela paródia; nem sempre são o seu próprio palhaço. "Como se sentem?", o público (resto dos alunos) "compra" 	STR	SS	
		SOL	SLI	
		SOL	SLI	
		REA	SLS	Distinção
		RES	SI	
		REA	SS	
		RES	SLS	Distinção
		STR	SI	
		REA	SLI	
7	<ul style="list-style-type: none"> - A aula é uma aula restrita; não está presente a turma toda. O conjunto restrito de alunos presente senta-se em redor do prof, à mesa - O texto está decorado, a sua interpretação é intercalada pelas observações do prof - O prof abeira-se dos alunos com um livro e mostra-lhes algumas fotografias, creio que para ajudar a construir fisicamente os personagens - Terminam esta cena, regressam à mesa do prof e vão ensaiar outra cena. "Homem, interpreta o que estás a dizer", diz o prof 	STR	SI	
		SOL	SS	
		SOL	SLS	Interpretação
		REA	SLI	

	- Os alunos estão sentados nas posições mais diversas, há um deitado no chão, outros que rodeiam a mesa do prof para solicitar que seja trabalhado determinado poema (em detrimento de outros)	SOL	SS	
11	- A transição para o palco é como que, de alguma maneira, uma transição para o espaço onde as coisas acontecerão "à sério" - Recebemos a visita da Direcção da escola (Pedro e Capelo), sinal interessante da implicação de todos nesta actividade - Retomamos o exercício deixado em suspenso no fim da manhã. Eu estou fisicamente sentado no lugar da plateia e os alunos que não estão em palco estão todos próximos de mim. Sinto que a minha presença não é, neste momento, nada incomodatória	STR STR STR	SS SLI SI	
12	- Houve, entretanto, um momento em que os alunos, após o aquecimento, reuniram em redor do prof, momento de expectativa em que (assim supunham) iriam conhecer os seus papéis como protagonistas (participam em mais do que um, mas <u>todos são protagonistas em pelo menos uma das apresentações</u>) - Entretanto, os "figurinos" vão experimentando diferentes arranjos com a roupa que vão envergar para o prof sobre ela se pronunciar. Definidas as escolhas, os alunos de Plástica retiram-se - É uma leitura sem grandes instruções para que, assim me parece, <u>se procure uma identidade entre um texto determinado e o seu intérprete</u> . Mas aqui o prof introduz já algumas orientações, parecendo encontrar aqui satisfação sob o ponto de vista dessa identificação entre texto e actor - O prof comentava comigo agora o quanto, à medida que o trabalho de projecto avança, se vai estabelecendo um clima diferente entre os alunos, quer sob o ponto de vista de um comprometimento mútuo, quer sob o ponto de vista de um investimento mais profissional sobre o seu trabalho	REA STR SOL REA	SLI SLI SLI SLS	Interpretação
13	- Inicia-se o aquecimento, o prof comunica aos alunos querer ver como estão os diferentes trabalhos deles, independentemente de as coisas estarem (ou não) perfeitas, para se organizar a agenda de trabalho da semana - Repete-se o ritual do aquecimento – uma primeira parte mais acelerada, na qual o sentido da circulação determinada é o sentido da procura de um objectivo, e uma segunda parte mais calma que procura, por intermédio de um conjunto de exercícios de concentração e relaxe predispor os alunos para o trabalho que se segue. São de algum modo momentos que pretendem proporcionar uma focalização sobre o trabalho que aqui vão desenvolver, efectuando uma ruptura com aquilo que ficou lá fora - As alterações desde o exercício inicial são já grandes, sendo que a encenação vai sendo construída por experimentação. Está-se claramente já a construir a cena final, a qual é pensada já em função de engatar na seguinte – a "Cabeça de burro" - O Prof está permanentemente a dizer "silêncio" porque há comentários permanentes por parte dos alunos - Junta-se agora a turma toda para uma interpretação em comum. Ainda não está identificado o solo da canção, mas os ensaios prosseguem - O prof faz insistentemente apelos ao silêncio, dada a dificuldade de funcionar com as suas permanentes interrupções (as sopranos é que fazem a segunda voz)	SOL STR SOL SOL STR SOL	SI SI SLS SI SLI SI	Interpretação
14	- Comentava comigo ontem o prof de Música, justamente e com alguma proximidade de interpretação, aquilo que por vezes parece um trabalho de grande anarquia, mas de um nível de organização elevado. Algo que, no seu entender tem muito a ver com o conteúdo específico destas formações (com particular destaque para a Interpretação) - O segundo exercício do ritual de aquecimento (interessante registar que o prof participou hoje no primeiro, andando pelo meio dos alunos e dando algumas instruções quanto à sua execução), é um exercício em que os alunos estão a pé, executando um movimento semelhante ao carregarem um peso do chão, lentamente até que ao nível da cara (sensivelmente) as mãos se libertam, evoluindo lentamente para cima até esticarem os braços, os deixarem descer lentamente - Há um momento a seguir em que o prof se senta no chão no palco, os alunos todos sentados à sua volta e escolhem versos que irão ser lidos seguidamente	STR SOL STR	SLI SI SI	

	<p>- Fez-se um breve intervalo, seguindo-se o ensaio de versos (começa-se a construir já a sequência das cenas, tendo o primeiro exercício representado previsivelmente o exercício de entrada do espectáculo)</p> <p>- É esta ideia que sintetiza bem aquilo que é o trabalho aqui construído. É um processo de aprendizagem</p> <p>- Numa encenação para ensaiar a dita música são requeridos casais o que, desde logo pressupõe que algumas raparigas fiquem de fora</p> <p>- Retoma-se o exercício do fim da manhã: os alunos comprometeram-se a decorar versos para a tarde, situação que agora se vai confirmar</p> <p>- Um aluno pediu para se ausentar (creio que para ir ao WC); o prof disse que esperavam o seu regresso para recomeçar, indo entretanto avançando outros passos da execução</p> <p>- De um modo geral, os alunos participam (necessariamente) na construção da cena, mas trata-se de um trabalho de interpretação que é a centralidade da aprendizagem</p>	STR	SI	
		STR	SS	
		SOL	SLI	
		SOL	SI	
		RES	SI	
		STR	SLS	Interpretação
15	<p>- Uma aluna, aparentemente indisposta não faz aquecimento, são 10:30 e faltam ainda 1 ou 2 alunos. O prof junta 3 alunos em seu redor, alunos que irão encenar uma música medieval, para perceber se já a sabem tocar e cantar</p> <p>- Esta reflexão, embora não seja em si uma observação, decorre no entanto do trabalho de observação</p> <p>- Uma aluna levanta algumas dificuldades na concretização do exercício, <u>o prof lembra-lhe que estamos aqui não para identificar dificuldades, mas sim soluções, possibilidades</u></p> <p>- A dança destina-se a acompanhar um musical vocalizado, tipo música da Idade Média. Será uma música interpretada por uma aluna, acompanhada à guitarra e finalmente enquadrada por esta dança</p> <p>- Todo o exercício lúdico e diverso da dança é efectuado pelas raparigas, o exercício dos rapazes é, grosso modo, sempre repetido</p> <p>- Estabilizada a primeira parte da dança, começa-se agora a ensaiar a segunda parte (enquanto seguem os ensaios, ausento-me para ir ao WC)</p>	SOL	SS	
		STR	SS	
		RES	SI	
		STR	SS	
		STR	SI	
		STR	SI	
16	<p>- Entretanto, o pessoal da plástica vai trazendo materiais diversos para utilização nas diferentes cenas. O enquadramento deste cenário servirá ainda para a leitura de quatro poemas</p> <p>- Nestas situações de interpretação individual, o primeiro confronto dos alunos é com os seus próprios pares. Tem de deixar de haver pudor, há uma exposição grande, e a reacção dos colegas é normalmente muito do registo do encorajamento</p> <p>- E cria-se um momento em que a aluna interpreta com mais sentimento e o prof puxa por ela, e ela dá mais, e os alunos riem-se e incitam-na ("é isso, Rita!")</p>	STR	SLI	
		REA	SLS	Interpretação
		REA	SLI	
17	<p>- Sente-se no ar (e é previsível que assim seja daqui por diante) alguma tensão contida, sempre prestes a explodir (é compreensível, se se entender a proximidade do espectáculo)</p> <p>- Enquanto alguns alunos vão já fazendo o aquecimento, outros solicitam ao Encenador algumas informações adicionais, respeitantes aos seus desempenhos individuais</p> <p>- O prof de Interpretação chama os alunos à parte de trás do palco. Pelas conversas, pareceria que se tratava de organizar o espaço (os alunos de Plástica, "plasticiens" como lhes chama o prof, estão mesmo a fazer umas bases de 50x50cm em cartão, onde se escreverá o nome de cada actor/aluno), dada a importância deste espaço visto ser um espaço de onde os actores partem para o palco</p> <p>- "Há aqui um par de sapatos em palco. Isto é para estar aqui?", pergunta o prof de Plástica. "São sapatos de cena, mas ...". São uma série de pequenos detalhes, são hábitos que os próprios alunos devem adquirir</p> <p>- Esta prelecção é claramente pedagógica, do foro do formador e é, sob o ponto de vista da interacção prof - alunos, muito importante para reforçar os seus desempenhos</p> <p>- Neste ensaio o prof de Plástica está também presente, indo-se melhorando as cenas também com as suas contribuições</p>	REA	SLI	
		SOL	SLS	Justificação
		STR	SLI	
		REA	SI	
		REA	SLI	
		SOL	SI	
18	<p>- Passa-se agora a um ensaio geral da técnica, que controla luzes e som. Para tal, estão também presentes os alunos de Plástica (que movem os cenários) e os de Interpretação (creio que farão também parte deste ensaio)</p>	STR	SS	

	<ul style="list-style-type: none"> - Interrompi a escrita, que só retomo agora (são 22:10, <i>trata-se de uma escrita diferida no tempo da realização a que se reporta</i>), em virtude dos ensaios decorrerem numa situação em termos de luminosidade coincidente com a situação de representação, ou seja, só há luz no palco - Nesta fase, ainda sem actores no palco, o que se vai é tentando adequar as propostas do pessoal da Técnica às diferentes situações que vão fazendo parte do espectáculo - numa 2ª fase, que se prolongará para além da minha permanência (o prof estimou até às 20:30, a que corresponde um trabalho de cerca de 6 horas seguidas), o ensaio é efectuado com os alunos a representar as diferentes cenas - No regresso, esteve também presente o outro prof de Interpretação (Capelo) e foi simpático da parte dele vir-se sentar ao pé de mim para me explicar alguns pormenores do funcionamento destas situações 	STR	SI	
		SOL	SS	
		STR	SS	
		RES	SS	
19	<ul style="list-style-type: none"> - Esta parte da aula, o início, parece uma fase de memorização de questões já tratadas com vista a entrar em novas áreas - Garrett continua presente para contextualizar a importância do teatro, a importância de surgirem autores portugueses, de se representar a realidade portuguesa; - A aula é gerida em termos de uma conversa, o prof vai circulando e explicitando os conteúdos do programa - O "clima" da aula, pese embora a sala estar fria (O aquecedor não funciona), é um clima distendido, de conversa e grande participação dos alunos (embora em grande medida circunscrita a umas 4, 5 pessoas) - Seria outro momento susceptível de quebrar o ritmo da aula, mas isso não acontece - O prof dá o exemplo de "A casa de bonecas", e os alunos (mais as alunas) reagem, manifestando surpresa pelo facto da peça ser deste autor - Isto gera conversa entre os alunos. "Ele coloca as suas ideias em peças de teatro" - A "3ª época" de Ibsen é considerada a das "peças sociológicas", retoma-se o diálogo dando continuidade à abordagem da obra deste autor 	STR	SS	Constatação
		STR	SS	
		SOL	SS	
		RES	SS	
		SOL	SI	
		RES	SLS	
		RES	SS	
		SOL	SS	
20	<ul style="list-style-type: none"> - O conteúdo versa alguns autores – revêem-se textos de Cesário Verde – sendo o autor que se vai tratar Fernando Pessoa - Reflecte-se e revê-se o trabalho estudado a partir de palavras-chave, sugeridas pelas diferentes letras: "D, o carácter deambulatório característico do trabalho de Cesário" - É visível nesta dinâmica a capacidade de mobilizar a atenção dos alunos, de os envolver no tratamento dos textos - Os alunos falam um pouco entre si, mas as palavras que trocam têm a ver com o conteúdo da aula - "Tempestade de ideias, como é que se diz em inglês que eu não sei?", responde um aluno, "brain-storming". Uma nova técnica, muito dinâmica, que procura criar um grande participação dos alunos - Esta dinâmica procura envolver os alunos e o seu (aparente) desconhecimento, realçando as impressões, ainda que poucas, que os alunos detêm - A prof solicita os alunos a dizerem mais palavras e sugere-lhes um poema – "O Mar" – dizendo algumas estrofes e deixando em aberto elas serem completadas pelos alunos - "A mensagem" foi a sua última publicação em vida, publicada em 1 de Dezembro, situação que dá uma discussão sobre o que representam os feriados 	SOL	SS	Explicação
		SOL	SI	
		SOL	SI	
		RES	SS	
		SOL	SI	
		SOL	SLS	
		SOL	SLS	
		REA	SLS	
21	<ul style="list-style-type: none"> - Começa com a mesma questão, se os alunos já têm o dossier dos textos, o que a maioria não tem pelas mesmas razões, a fotocopadora está avariada - Discute-se aqui e ali o significado de certas palavras (reacção/reaccionário, humanista/humanidade), procurando distinguir a sua asserção histórica (a sua diferente interpretação no tempo) - Surge uma dúvida em torno do "fumando um pensativo cigarro", dizendo as alunas que é de Pessoa, mas corrigindo a prof tratar-se de Eça - Quando se entra no "brain-storming", a participação mas sobretudo o conhecimento dos alunos é significativamente diferente dos da outra turma 	STR	SI	Articulação
		RES	SLS	
		RES	SS	
		RES	SS	

22	- A aula começa cedo, a chegada dos alunos vai-se fazendo aos poucos. O prof aproveita estes momentos em que os alunos vão chegando para relembrar aquilo que ficou combinado da última aula	SOL	SS	Explicação
	- Andamos, em termos de conteúdo, à volta da história do séc. XX, nomeadamente o papel das duas super-potências, as suas relações. Esta fase, ainda de revisão, decorre solicitando o prof a contribuição dos alunos, do género, uma das ideias era a ideia do equilíbrio pelo terror. O que é que isto quer dizer?", e os alunos vão dando respostas	SOL	SS	
	- Esta dimensão da sala permite que, a conversa se desenrole com um sentido de proximidade grande entre alunos e prof, favorecendo igualmente a coloquialidade dos alunos entre si	STR	SS	
	- Entra-se entretanto no período da ditadura, história na qual é incontornável a figura de Salazar. A participação dos alunos revela algum conhecimento que estes detêm da história	SOL	SLS	
	- Sob o ponto de vista de disposição na sala, os alunos que ocupam os lugares do interior do U são aqueles que mais participam	RES	SI	
	- Os alunos vão levantando questões – p. ex., o fenómeno da emigração – esclarecendo o prof que a sua relevância nos anos 60 tinha a ver com a fuga à guerra colonial, sobretudo	RES	SLS	
	- É, obviamente o conteúdo daquilo que se estuda que favorece este tipo de interacção, mas é também verdade que se poderia não trabalhar deste modo	SOL	SI	
	- “Escuteiros é uma coisa mais polémica que a ditadura, parece”, diz o prof; “é porque é mais presente”, responde uma aluna	RES	SS	
23	- A disposição nesta turma é algo diferente da anterior, não é tão evidenciável uma distinção entre o U interior e o exterior	STR	SI	
	- É à questão “mais dúvidas”, colocada pelo prof, que os alunos vão dando resposta, satisfazendo as suas curiosidades	SOL	SS	
24	- A certa altura, uma aluna interpela a prof, “Desculpa Cláudia, não percebi isso”, e esta situação curiosamente contribui para pôr a prof mais à vontade	SOL	SS	
	- Há alguma resistência no ar por parte dos alunos, mas automaticamente eles começam a contar o seu número para ver como organizar os respectivos grupos	RES	SI	
	- Embora pareça permanecer no ar algum “desalinho” sonoro, os alunos parecem concentrados no seu trabalho	STR	SI	
	- Existe um estar à vontade, aqui e ali um aluno ausenta-se da sala mas, por um lado comunicam sempre à prof que se vão ausentar, por outro lado tal não parece perturbar o regular funcionamento da aula (AR?)	STR	SS	
25				
26	- A prof fala agora especificamente com um aluno e cresce o burburinho: “estão a falar sobre o trabalho, não estão?”; “claro, completamente”	SOL	SS	
	- A prof deu um mote, os alunos procuram soluções para dar resposta a este mote	SOL	SS	
	- O grupo que ficou já combinado é fundamentalmente composto por alunos de Técnica, a discussão é agora entre a prof e os alunos de Plástica. (3 alunas e um aluno)	STR	SS	
	- A combinação fica clara e faz-se então um pequeno intervalo	RES	SI	
	- As questões colocadas pela prof não suscitam, no entanto, respostas em inglês; os alunos respondem sempre em português, mas vão tecendo comentários “brincalhões” que parecem indiciar estarem a compreender o texto (certamente uns mais e outros menos)	RES	SS	
27	- Há um aluno que refere, quando se revêem aspectos importantes da história de Fernando Pessoa, ter visto um programa na RTP2 em que falavam da revista “Orpheu”, afirmando a prof algo como, “vês, já valeu a pena aprenderes alguma coisa ...”	RES	SLS	Articulação
	- “Conseguiram captar a ideia da multiplicidade da alma?”, pergunta a prof ao que responde uma aluna com a frase mais expressiva do texto de Pessoa que ilustra esta ideia	SOL	SLS	Justificação
	- No início da aula, a prof perguntou aos alunos se já tinham as cópias. Trata-se de um manual de textos, elaborado pela prof e disponibilizado aos alunos em cópias (mas é vendido ao preço das cópias)	SOL	SI	
	- A interacção dos alunos com a prof, a sua participação é inequívoca	RES	SS	

	- Reabilitando a questão do diálogo, a seguir ao decréscimo da rapidez há ainda a “preguiça”, se calhar antes o cansaço. Se o cansaço de quem fala mais (a prof) é incontornável, quem fala mais nesta situação é também quem dirige a sessão, quem controla o seu desenrolar	REA	SLI	
28	- A maioria da turma não tem ainda as cópias (problemas decorrentes aparentemente da capacidade de resposta dos serviços), de modo que a prof lê, ela própria os poemas integralmente - “Ricardo Reis é o poeta clássico por excelência”, diz a prof. A oposição entre a razão e a arte, a emoção? Uma menor implicação dos alunos por causa justamente de uma menor “apetência” por este poeta (heterónimo)? - Há um recurso a uma linguagem diferente por parte da prof no sentido de mobilizar os alunos de novo. Mas é perceptível o desinteresse dos alunos pelo poeta, o que acaba por determinar a sua participação	RES REA SOL	SI SS SS	
29	- “Imaginem-se a terminar este curso e irem passar 4 anos em África para disputar uma guerra, que ainda por cima não vos dizia nada”; o prof procura pôr os alunos num papel imaginário para procurar ilustrar aquilo que era vivido na altura - “Qual era o único partido organizado antes do 25 de Abril?”; responde, interrogativamente uma aluna, “era o PSD?”	STR SOL	SLS SS	Interpretação
30	- Passa o prof de seguida para um novo tema, a “censura”. Remete de novo a questão para os alunos, “como é que se processava a censura?”, acentuando na argumentação as dimensões artísticas por forma a aproximar o interesse dos alunos por estes temas. “O teatro foi uma das formas de resistência ao regime”, a exemplo desta preocupação do prof com o tornar a temática interessante para os alunos - Retoma-se a aula, depois de “esticado” o intervalo por parte dos alunos. Embora falem ainda alguns alunos (uns 3 ou 4), o prof retoma a aula - Nesta fase, o prof faz uma explanação mais longa, mas os alunos vão ainda assim colocando questões	SOL STR SOL	SLS SI SS	Associação
31	- A postura de escuta da prof só é interrompida por momentos de mediação que a mesma operacionaliza, que parecem sobretudo momentos de mediação de linguagens distintas, mais do que modos de trabalho, ou seja, mais do que aspectos metodológicos, as divergências parecem incidir sobre conteúdos, atitudes, leituras que os alunos efectuem sobre a realidade - No G4, os alunos parecem agora mais empenhados no trabalho <u>enquanto grupo</u> , solicitando entretanto a prof - Disse que explicaria com detalhe o meu trabalho, mas no intervalo. Reconheço que, de repente me apeteceu manter a conversação, de tal maneira o estar a observar mantendo silêncio e algum distanciamento, por vezes se torna insuportável - De facto, e na impossibilidade de os alunos encontrarem tempos fora do contexto das aulas para terminarem o seu trabalho, implica que o trabalho (<i>de grupo</i>) se realize <u>durante</u> as aulas e, nessa conformidade, que as apresentações se desloquem para uma terceira aula em torno do trabalho	SOL SOL RES REA	SS SI SS SLI	
32				
33	- Estão 7 alunos presentes, a prof pergunta se os outros virão ainda. Dizem os alunos que não é previsível - Instado pela prof, o aluno continua a sua análise do poema. Embora sustentado no trabalho efectuado pelos alunos, o trabalho de análise é aqui efectuado com grande apoio da prof	STR SOL	SI SS	
34	- A prof observa este facto, e pergunta se se afastaram de mim de propósito, que “podiam ao menos ser mais discretos. Pensei que vocês era mais inteligentes” - Novamente a prof intervém para questionar porque é que os alunos não são práticos, porque não se organizam de outro modo, porque não aprendem a lidar com situações difíceis? - Por força da organização dos alunos em torno dos textos disponíveis, deixaram os mesmos de estar organizados todos em linha, sobre o mesmo lado para se organizarem de um modo mais informal e mais espalhados pela sala - Há um curto período de silêncio (lê-se o poema de Ricardo Reis), a prof questiona alunos que estão normalmente mais calados e gradualmente os alunos vão começando a intervir	REA SOL REA SOL	SLI SI SI SS	

	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a prof pede que identifiquem as figuras de estilo presentes no poema, os alunos rapidamente as identificam - Quando são apanhados em falta, “acha que a minha conversa está a ser interessante? O que é que eu estava a dizer?”, os alunos reagem acusando o toque, de um modo espontâneo - A prof termina pedindo aos alunos que identifiquem frases com os heterónimos e ortónimo, os alunos respondem quase em uníssono 	SOL REA SOL	SS SI SS	
35				
36	<ul style="list-style-type: none"> - Um aluno identifica um trecho de um texto necessário, a prof convoca um outro aluno para o traduzir - Retoma-se o <u>ritmo</u> de trabalho <u>silencioso</u>, um aluno tem uma expressão em calão, a prof aproveita a situação para fazer humor, “at least in english”, um breve momento de humor, o trabalho continua - “Mais professorzinha, o que é que quer que eu escreva, que eu estou lançado?”. O clima de informalidade é também proporcionado pelas relações que estes prof’s mantêm com os alunos, relações de grande proximidade 	SOL REA SOL	SS SLI SI	
37	<ul style="list-style-type: none"> - “Onde é que vamos?”. “Não sei, não tirei o bilhete para a vida”. Diálogo preliminar, não intencionalizado, “porque é que utilizamos certas expressões inconscientemente, sem depois saber explicá-las? Fiquem a pensar nisso”, diz a prof - Os alunos mantêm uma preocupação acrescida com as formas gramaticais, pese embora a prof insistir que não está muito preocupada com a “designação” das mesmas. Em todo o caso, “... já perceberam o que são as metáforas?”, “já, encontrei uma!”. É o reforço da execução destas “directivas” que a prof parece contrariar e na qual os alunos parecem insistir - Discute-se agora colectivamente a partir de uma questão colocada pela prof, pergunta inteligente (segundo diz) colocada por um aluno de outra turma: se os heterónimos sobreviveriam autonomamente? - Ao pronunciarem-se sobre esta interrogação, os alunos são instados a <u>argumentar</u> as suas posições, o que pressupõe um conhecimento dos heterónimos já significativo (e até com significado pessoal, “com qual mais se identificam?”) - O trabalho é afinal discutido ainda na aula, questionando a prof as diferentes respostas encontradas pelos alunos - Os alunos começam já a arrumar, a prof tenta ainda que estes vão dando respostas às questões colocadas, neste caso em torno das formas gramaticais encontradas 	SOL REA RES SOL SOL	SLS SLI SS SLS SS	Interpretação Argumentação
38	<ul style="list-style-type: none"> - Passaram já uns 5’ desde que a aula começou, o burburinho é ainda elevado. “Meio minuto de silêncio ... em alma de Fernando Pessoa” - “Vamos lá trabalhar, então?”. Os alunos começam a organizar-se para iniciar o trabalho, bastante mais ruidosamente do que na turma anterior - Os alunos revelam agora um ritmo “equilibrado” de trabalho, vão colocando diversas questões, a prof parece aqui muito mais solicitada do que no caso da turma anterior - É, mais uma vez necessário a prof invocar “meio minuto pela alma de Pessoa”, para que a turma toda acompanhe as suas explicações 	REA STR SOL REA	SS SI SS SI	
39	- “Quais as cartadas principais ...?”, é um processo de procura de identificação das grandes estratégias, é no fundo um modo de procurar compreender a história	SOL	SLS	Interpretação
40	- Está presente na aula um aluno de ascendência alemã, dando origem logo de início a alguma brincadeira, dizendo o prof que hoje têm de o poupar porque, afinal ele tem é ascendência espanhola (embora naturalidade alemã)	REA	SLI	
41	<ul style="list-style-type: none"> - Uma aluna avisa a prof que não vai poder apresentar porque não trouxe os papéis com ela. Coloca a questão como se se tratasse de uma questão incontornável, diz-lhe a prof, “improvisa” - E tem a ver com o modo como a prof sabe gerir estas dinâmicas – espontâneas – entre os alunos, o que se revela importante para um certo ritmo da aula e, implicitamente, da aprendizagem 	RES STR	SI SI	

42	<ul style="list-style-type: none"> - Acorda-se que o trabalho após este trabalho de grupo incida sobre o próprio projecto dos alunos (a iniciar em meados de Janeiro), por forma a rentabilizar os seus próprios investimentos - Os alunos vão discutindo entre si de que modo se poderia efectuar a apresentação, mas é difícil chegar a um acordo porque, para a prof é importante seguir a sequência que tinha planificado 	STR RES	SI SI	
43	<ul style="list-style-type: none"> - O prof recorre a exemplos concretos do que “nós lá fazemos”. Questiona um aluno se estas práticas resultam lá em Viana, confirmando o prof que também não propriamente, em virtude da dimensão da cidade - Depois de alguma explicitação e troca de impressões a partir de comentários propostos pelos alunos, voltamos à categorização das despesas 	STR RES	SS SS	
44	<ul style="list-style-type: none"> - Estão agora presentes 12 alunos. O prof reporta-se agora às “condições ideais” da situação de uma companhia de teatro, os alunos tomam já com regularidade apontamentos, estão atentos e procuram acompanhar a exposição do prof - “Eu não percebo muito bem a política de bilheteira”, diz uma aluna, remetendo-a o prof para uma explicação mais à frente. Dá-lhe uma explicação sucinta, mas remete-a para mais tarde - “P. ex., isso dos recibos verdes diminui os custos da companhia, mas aumenta nos actores, não é?”, diz uma aluna. Corrige o prof, “sim, mas em todos os trabalhadores”, responde a aluna, “pois, mas isto é já a pensar no futuro” - “P. ex., quando uma companhia vai toda para fora, os custos entram onde?”, pergunta uma aluna. “Nos custos de exploração”, responde o prof - Faz o prof, quanto aos custos telefónicos, uma subdivisão entre telefone fixo, Optimus, TMN, ..., o que surte uma imediata reacção dos alunos (algo que, no meio da aridez proposta, chega ao nível da sua familiaridade) - Duas alunas mantinham uma animada conversa, dizendo o prof simpaticamente, “posso?” - “Estamos a estudar os nossos públicos no sentido de os fidelizar”. O prof levanta aqui dimensões da gestão importantes na vida das instituições, às quais os alunos parecem sensíveis. Trata-se afinal do seu trabalho futuro e das condições de realização desse mesmo trabalho 	STR RES RES RES STR SOL STR	SS SI SS SS SLS SI SLS	Explicação Associação
45	<ul style="list-style-type: none"> - Discute-se o modo de a arranjar, uma outra de James Brown que o prof se compromete a arranjar - Passa-se a uma nova cena, discute-se se a sua dimensão realista pressupõe uma intervenção da sonoplastia - Após alguma conversa em torno das “máquinas”, volta-se ao trabalho de análise das cenas - Esta aula é, no fundo, uma aula já pensada em função do trabalho de projecto, dando ênfase à importância que esta actividade detém na formação dos alunos 	STR SOL STR STR	SI SLS SS SLI	Interpretação
46	<ul style="list-style-type: none"> - É uma abordagem teórica que é aqui trabalhada. O prof (Bruno) faz uma pequena introdução retrospectiva, procurando desde logo articular esta aula com a sua prática, orientada pelo prof Ali - Fala-se um pouco em torno da definição dos termos “Técnico de Som”, “Sonoplasta”, “Desenho de Som” (as duas últimas sinónimas, mas diferentes da primeira) - Consubstancia-se assim um trabalho prático em torno de som ao vivo. Haverá um segundo trabalho prático em torno de voz e microfone, o qual envolverá igualmente os alunos de Interpretação - Regressa-se ao ponto de partida e à preocupação de efectuar a actividade de projecto - Discute-se a existência de bom material em Portugal ao nível do som, mas simultaneamente a falta de literatura especializada em português, o que tem efeitos nefastos ao nível da formação, algo que esta escola procura justamente contrariar (embora reconhecendo as limitações do uso de outra língua) - Revelam-se as dificuldades dos alunos na Matemática, dizendo um aluno que, “não faz mal, vai-se lá pelo som”. Corrige o prof, “sim, isso é importante numa 2ª fase, mas é importante 	STR STR SOL STR RES SOL	SLS SS SI SS SI SS	Articulação

	saber efectuar os cálculos” - O prof acaba por concluir (ou confirmar) que, uma das colunas não está a funcionar bem, tal se devendo ao problema de um cabo, situação que levou o prof a alertar os alunos para o facto de, enquanto técnicos terem de estar atentos a estes aspectos (algo de que se deveriam ter apercebido quando lhes sugeriu que procurassem identificar em qual das colunas os violinos eram mais audíveis)	RES	SI	
47	- A importância dos filmes é exactamente perceber o “ambiente” susceptível de ser transferível para a situação da peça, da encenação - Passa-se a uma cena seguinte, procurando referências no texto a dimensões sonoras. Há uma referência a um carrinho de supermercado, discute-se se fará sentido (ou não) ampliar este som, não parecendo que tal faça sentido porque o próprio carrinho entra em cena - Passa-se à última cena: discute-se se fará sentido um fundo musical no seu final, se tal não lhe retirará alguma ênfase - Conclui-se o apanhado, este primeiro apanhado das cenas sob o ponto de vista da sonoplastia - Retoma-se agora o trabalho efectuado, cena a cena, para registar no computador um plano (aquilo que será o guião) da sonoplastia	RES RES RES STR STR	SLS SS SS SS SLI	Interpretação
48				
49	- Um aluno coloca a estrutura para a montagem da luz (dos focos), pega numa folha onde está esquematizada a montagem da luz, solicita o prof para esclarecer algumas dúvidas com vista a iniciar a montagem dos focos (assim se supõe) - Saem entretanto alunos de som que vão para o estúdio de som (irão ainda efectuar gravações, registos, audições de trechos a integrar na peça) e um deles fica para começar já a efectuar o trabalho aqui no auditório - O Director de Cena e Encenador conversam – esta situação de cenário está montada na sala onde os alunos de Interpretação trabalham - Diz o encenador que as dimensões lá são diferentes, diz-lhe o Director de Cena que sim porque está feito à escala. “mas não é para fazer à escala, é para fazer à medida” - O prof de luminotecnica conversa com os alunos em torno da instalação da luz, “vocês é que têm de ver isso, a proposta é vossa”, reiterando a ideia de que isto se trata de um processo de aprendizagem, mas responsabilizando, dando ênfase à importância de um grande profissionalismo por parte dos alunos - Decorre uma discussão em torno da adequação da cor (da luz) em função da dramaturgia, entre alunos e prof. “Vejam, vocês neste momento não tem muitas, ... e não têm é tempo”, diz o prof - Analisa-se um esquema feito em papel pelos próprios alunos e discute-se a partir daí - De qualquer modo, com a presença do prof de som, os alunos responsáveis por esta actividade acabaram por ausentar-se do palco, passaram para a mesa de som e o número de alunos no palco também ficou reduzido	SOL STR STR RES SOL REA STR RES	SLI SLI SS SI SLS SLI SLI SI	Definição
50	- A “trilha sonora” da peça começa justamente com um ruído de fundo que procura misturar o som da rua (automóveis, gaivotas, vozes, ...) com uma música de fundo, que remete mais para o interior de uma casa - É esta segunda música que vai gradualmente ganhando intensidade, em simultâneo a um decréscimo de intensidade daquele “som de rua” de que falamos antes - Estão na mesa de “controlo”, frente ao palco o encenador e o director de cena (um aluno) - Embora estejam presentes, entretanto o prof de som e uma prof de plástica, é o director de cena que pede aos diferentes alunos para repetirem algumas cenas e as pessoas organizam-se para ensaiarem de novo	STR STR STR SOL	SLS SS SI SI	Definição

51	<ul style="list-style-type: none"> - O director de cena chamou aparte os alunos de RT para lhes dar algumas directrizes respeitantes à finalização dos trabalhos - Inicia o ensaio. O primeiro som – som de rua – parece vir da parte de trás do palco, para enfatizar (creio eu) a distinção do barulho de rua - Anotam-se ainda pequenos detalhes da interpretação de algumas cenas, nas quais há alguma margem de manobra para a “improvisação” dos actores 	SOL	SLI	Definição
		STR	SLS	
		RES	SS	

Aula	Registos do “Interacção Compósita” - IC	MP	TS	Processos Cognitivos
1	<ul style="list-style-type: none"> - A aula é bastante dialogante sob o ponto de vista da participação das pessoas. Discutem-se trabalhos que as pessoas vão fazer e este contexto gera um trabalho interessante sob o ponto de vista da discussão de conceitos - A turma é pequena – oito alunos – 5 rapazes e três raparigas e os alunos interpelam-se uns aos outros. Os trabalhos são em torno de temas actuais (“Medo e conflito como geradores de violência”, trabalho proposto por um grupo de raparigas - Levanta-se algum burburinho em torno do tema que se discute, os alunos interpelam-se mutuamente, mas tudo parece organizar-se em torno do tema, ou seja, há um interesse manifesto dos alunos na temática discutida 	RES REA REA	SS SI SS	
2	<ul style="list-style-type: none"> - A proximidade física das cadeiras (cadeiras em U por fora e filas de cadeiras no interior do U) e, implicitamente, dos alunos permite que, embora se trate de um exercício individual, o mesmo seja muito discutido entre os alunos - É também importante pô-los a trabalhar em conjunto, sem regras. Os alunos são levados, deste modo a construírem as suas próprias regras (<i>não se trata de uma citação integral do prof, mas é retirado de afirmações suas, nesta fase preparatória da aula</i>) - O exercício apresentado (<i>por novo grupo de</i>) alunos, ao som de Piaf realça as mudanças de andamento, i.e., muda a unidade de tempo. Os alunos socorrem-se as palmas nas mudanças de andamentos “porque tínhamos medo de nos perder” (<i>comentário a seguir</i>); é uma questão de segurança na execução da aprendizagem - Os exercícios, organizados em plena liberdade revelam um forte espírito organizativo dos grupos - O ambiente é muito informal e o tipo de aprendizagens mobiliza os alunos, mesmo nas suas conversas entre si 	RES REA STR STR RES	SI SLI SLS SI SS	Justificação
3	<ul style="list-style-type: none"> - Toda a dimensão da negociação, da promoção, etc., é estimulada aos próprios alunos - As questões da estrutura salarial parecem centrais nas preocupações dos alunos; há uma clara articulação entre os conteúdos das aulas e as expectativas alimentada pelos alunos - A conversa dos salários continua a estar no centro das preocupações e, por outro lado, surge a preocupação de contrastar os salários médios das profissões futuras que cada curso prepara. São características da própria sazonalidade destas actividades que não contemplam, entre outros, o 13º mês e subsídio de desemprego - Às 16:45 começam a cair coisas, a ouvirem-se ruídos diversos que reflectem algum desgaste, entra-se numa discussão entre o valor relativo das diferentes formações, sendo perceptível um distanciamento e alguma “sobranceria” por parte dos actores relativamente aos outros 	STR RES REA REA	SS SS SLS SLI	Opinião
4	<ul style="list-style-type: none"> - O movimento é agora mais sereno, a importância de “criar uma boa relação” introduz uma toada diferente ao exercício. Já há contacto físico, aproximação. Há mais mulheres que homens, há pares de mulheres mas não pares de homens - A “escolha de um parceiro” é muito marcada pelo contacto físico. Tudo se passa em silêncio total - É o problema de <u>sentirem</u>, de serem interactivos - As questões de concentração são aqui centrais; as perguntas postas pelo prof visam uma resposta através do próprio desempenho - A interpretação requer a utilização de vários recursos em simultâneo, e esta insistência sobre a mesma cena torna-se esgotante para os alunos - O prof introduz um exercício de bolas, o que dificulta aparentemente a articulação do texto, se bem que o objectivo seja exactamente o contrário: aliviar a carga do texto, fazê-lo sair de um 	RES STR REA RES STR RES	SLS SI SLI SLI SLS SLS	Interpretação Articulação Articulação

	modo mais natural. É pelo efeito dos alunos se concentrarem nas bolas que se procura tornar mais fluente a articulação dos textos			
5	<ul style="list-style-type: none"> - Segue-se um exercício a pares, de costas um para o outro: alternadamente, flexa pernas para a frente e o outro alonga-se sobre as suas costas (exercícios para sentir o corpo). Alguns pares assumem fazer o exercício na íntegra, parecendo mesmo haver algum prazer nisso, mas outros há que é mais a despachar - O relaxamento dos músculos é também a pares, ora faz um ao outro, ora o contrário. Há aqui presente a preocupação de comprometer as pessoas mutuamente - O exercício de relaxamento do colega compromete os alunos entre si, atribui-lhes a responsabilidade acrescida de garantir o melhor relaxamento por parte do par - Os pares organizam-se das formas possíveis, rapazes com rapazes, rapazes com raparigas e raparigas com raparigas. Há dois pares de rapazes, quatro pares mistos e dois pares de raparigas, o que indicia um equilíbrio grande da turma em termos do género - Este exercício de relaxamento, que pressupõe a troca de papéis, alonga-se bastante em termos temporais. São agora 9:50 e ainda estão os pares a inverter posições. O tipo de exercício (massagem, alongamento, ...) é variável consoante os músculos ou a parte do corpo sobre a qual se intervém, mas é um exercício que proporciona um significativo contacto físico entre os alunos 	RES	SI	
		STR	SS	
		RES	SS	
		REA	SI	
		STR	SI	
6	<ul style="list-style-type: none"> - A prof manda os alunos reconstruírem agora os seus grupos. Eles combinam informalmente um conjunto de coisas, prevendo-se a sua entrada em cena brevemente - A pedido dos alunos, é-lhes atribuída uma meia hora para ensaiarem. Os alunos estão muito livres, e é em situação que eles encenam as cenas que irão representar - O 1º grupo divide-se em dois e há um momento em que um dos grupos intervém (3 pessoas) e o outro (2 pessoas) está parado 	STR	SS	
		STR	SLI	
		STR	SI	
7	<ul style="list-style-type: none"> - É fantástico o modo como o prof constrói as cenas. Há um trabalho de encenação importante a ser feito pelos alunos, também: eles imaginam o melhor modo de construir a cena - Os alunos regressam à mesa do prof para ensaiarem nova cena. É uma cena nova para os alunos, não anteriormente ensaiada (pelo menos, assim parece). O trabalho de construção dos cenários é um trabalho que é feito pelo prof, mas também com a participação dos alunos - O prof socorre-se de uma história da sua vida profissional no teatro para dar ênfase à transformação de dificuldades em mais-valias. É um "recurso" para "vestir" a pele do próprio personagem 	RES	SS	
		REA	SLI	
		SOL	SLS	Associação
8	<ul style="list-style-type: none"> - Outro prof intervém para explicitar aquilo que será o trabalho dos técnicos, ou seja, há um entrosamento do trabalho entre os diferentes cursos - Para os outros alunos (<i>dos outros cursos, pelos quais não passa a leitura</i>) há a informação de recolherem objectos importantes, suscitados pelos textos - A música é muito bonita, os alunos vão acompanhando lendo os seus textos. Será uma música trabalhada – assim parece – já que o prof de música está presente - Ouve-se de seguida um poema, sendo esta seguida de uma versão musicada do mesmo - A música sugere ritmo e a maioria dos alunos são sensíveis a isso, vão a certa altura já mesmo cantando a música, brincando com a mesma - A leitura dos textos faz já uma segunda ronda. Apenas os alunos de Interpretação lêem, visto que aos outros comete uma outra função (como já antes referi) - Aparece um texto em que se pede aos alunos que, todos juntos façam o refrão. Os ritmos diferenciados, a diversidade dos textos tornam a aula animada - A importância de descortinar sentidos no texto reenvia para a interpretação dos cursos técnicos (plástica e técnico) - A discussão da interpretação é necessariamente importante, se para tanto se entender a finalidade destes textos (o trabalho dramático sobre os mesmos) - A reapreciação dos textos situa-nos agora no tempo, a utilização dos "ritmos como algo completamente articulado com os sentidos" (segundo o prof). Os diferentes textos vão sendo abordados, tendo agora em vista a sua utilização na interpretação (dramatização) 	STR	SLI	
		STR	SLS	Associação
		RES	SI	
		STR	SS	
		REA	SLS	Interpretação
		RES	SI	
		RES	SI	
		RES	SLS	Associação
		STR	SLS	Interpretação
		STR	SLS	Articulação
9	- O prof diz que o trabalho comporta o risco de uma interpretação muito descritiva. Importante criarem uma ideia de continuidade, mais do que um trabalho quadro a quadro (<i>comentário do</i>	RES	SS	

	<p><i>prof de produção para os alunos de plástica e da técnica</i>). Esta intervenção é assegurada pelo prof João Paulo, procurando articular a parte técnica com a parte de interpretação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante o intervalo, os alunos reúnem-se em grupos dispersos, e o tema central das suas conversas é ainda o seu trabalho; recordar e trocar destrava-línguas, ensaiar músicas, etc - A articulação procurada entre os diferentes cursos faz-se sobre uma mesma situação – a representação – a qual tem diferentes abordagens: a interpretação, mas também todos os aspectos técnicos (cursos de realização técnica e plástica) - As condições acústicas, de espaço, de luz são muito agradáveis. Este relaxamento dos alunos transpira alguma paz - Os alunos vão-se levantando aos poucos, o ritmo musical é todo feito com percussão. Vão-se observando algumas interacções entre eles, vão-se fixando gestos (parecem melhor retratar o séc. XIX do que o séc. XIII ou XIV) - Ao longo desta segunda parte da manhã, ensaiou-se até um ponto muito satisfatório aquilo que será uma performance de cerca de 5' (cena engraçada, aquela em que uma rapariga fala de pé com um rapaz que está de joelhos, e eles têm mais ou menos a mesma altura)(<i>esta não é uma situação do ensaio, é uma situação espontânea que registei</i>) - A discussão das cenas, sempre construídas em função do texto, é agora efectuada em grupo informal - Ouve-se um clássico de fundo, intermédio entre o calmo e o agitado. A música é sempre uma componente essencial - O prof obriga-os a sentarem-se, frente a frente no sentido de trabalharem olhos nos olhos e em cumplicidade (trabalhar a maneira como se diz o texto, daquilo que nele está intencionalizado) 	STR STR REA RES RES REA STR RES	SI SLI SLI SI SS SLI SLS SLI	Interpretação
10	<ul style="list-style-type: none"> - O olhar dos alunos é em frente. O grupo deve desenhar uma espécie de um losango. Quando aquele que “coordena” se coloca numa posição tal (de rotação) que, numa das pontas, haja um que deixa de o ter no seu campo de visão, é este que passa a coordenar o movimento colectivo - Gera-se alguma discussão por causa do comando (da sua transição para outro), mas à segunda vez a turma dá uma volta completa com alguma eficácia - O exercício é lento, a leitura do texto deve ser pausada para permitir dar espaço ao trabalho dos outros à música - A leitura é agora feita sobre o fundo musical do violoncelo. O texto vai sendo colocado nas passagens da música, para que não haja uma sobreposição das “vozes” - O princípio da tarde reúne os alunos de Interpretação com os de Plástica e os de Técnica, bem como o prof de Voz/Música. Vem os segundos assistir ao trabalho e os primeiros estão a fazer: já ao almoço, os prof's conversavam sobre esta articulação, visto que o trabalho dos segundos só pode começar a ser desenvolvido quando “Interpretação” definir exactamente aquilo que quer - Os alunos de Técnica, que estão ao pé de mim também a observar, vão tomando anotações relativas à disposição dos grupos/actores em palco, aos sentidos e direcções da sua circulação, o mesmo acontecendo com os alunos de Plástica, que vão tomando notas relativamente ao seu trabalho - Passa-se agora a uma outra cena, igualmente estruturada para que os alunos dos outros cursos acompanhem (e comecem a perceber aquilo que têm de executar) - Em todo o caso, o responsável pela produção é que gere, o trabalho dos restantes é mais de execução (sem que tal pressuponha um trabalho menor) - Executa-se mais uma cena, a título exemplificativo, após o que os alunos dos dois outros cursos saem. Parece visível uma clara dependência da “Técnica” como da “Plástica” relativamente à “Interpretação”, que é, no fundo, o cerne do espectáculo - O processo de aprendizagem que estas situações veiculam é um processo de aprendizagem gradual, não propriamente do mais simples para o mais complicado, antes de uma sobreposição de planos diversos que estruturam a complexidade da cena 	STR RES RES RES STR RES STR RES RES STR	SLI SI SLI SS SLS SLI SLI SLI SLI SLS	Articulação Associação
11	- A partir de hoje, todo o trabalho será feito aqui no auditório para habituar os alunos a este espaço	STR	SI	

	<p>- Segue-se um momento em que os alunos devem trabalhar a dois, passando a vara um ao outro (mantendo a vara na vertical), visando nesta fase perceber apenas isto: o peso da vara e a correspondente energia necessária para a deslocar</p> <p>- A vara funciona assim como um simulacro de comunicação, ou seja, quanto mais harmonioso for o jogo, maior é a “minha” aprendizagem sobre o outro (“jogo de comunicação entre duas pessoas mediado por uma vara”)</p> <p>- É ainda pressuposto que nem todos os momentos sejam iguais. O ritmo do jogo, como qualquer situação de comunicação, tem pausas, momentos mais rápidos, momentos mais lentos, ...</p> <p>- Na fase seguinte, deve-se começar a estabelecer um diálogo. O jogo vai ganhando dimensões tendentes à sua complexificação, mas tendo em vista o resultado final, o que mais parece é tratar-se da decomposição do mesmo para a sua melhor compreensão</p> <p>- O prof tem esta tarde uma colaboradora, não sei quem é, mas ela vai fazendo alguns reparos complementares, parecendo importante a sua contribuição, muito partilhada pelo prof</p> <p>- É o princípio de uma “modalidade” de trabalho que já não é estritamente escolar, que tem uma dimensão de profissionalidade muito acentuada</p>	RES	SI	
		RES	SLS	Interpretação
		STR	SI	
		REA	SLI	
		REA	SLI	
		RES	SLI	
12	<p>- Recebemos de manhã, ainda durante o aquecimento, uma prof e os alunos de Plástica. Tratou-se, antes de mais, de experimentar as roupas que os alunos/actores irão usar em palco na apresentação do seu trabalho</p> <p>- O prof diz que imagina o António Nobre a escrever esta poesia, a circular de um lado para o outro num espaço exíguo enquanto produz este texto, e transforma esta ideia numa opção cénica, obrigando a aluna a figurar esta circulação num espaço exíguo determinado como processo de a fazer melhor interiorizar o sentimento (irónico) do texto</p> <p>- A distribuição dos textos (e protagonismo), quando correspondentes às expectativas dos alunos, criam um momento de forte congratulação, de grande apoio dos colegas</p> <p>- É-lhes sugerido que, entretanto o coro entoe mudamente a música enquanto os alunos dizem o poema, o que obriga a uma cadenciação diferente e articulada entre uma coisa e outra</p> <p>- É uma paródia, de alguma maneira, procurando deste modo ilustrar o tipo de trabalho possível de ser feito sobre um texto destes, isto é, uma comédia</p> <p>- “O Puro Pássaro é Possível” é o nome que será dado ao espectáculo e o prof acentuou os momentos em que, previsivelmente os alunos se centrarão muito num trabalho individual mas que, num segundo momento, é importante os alunos perceberem o sentido de conjunto, sequência, continuidade que o espectáculo terá (correspondendo o primeiro à 2ª semana e o segundo à 3ª semana)</p> <p>- <u>A criatividade não é aqui algo que é prévio ao processo, mas algo que se constrói no interior do próprio processo.</u> Importava encontrar aqui as diferentes complementaridades que estes diversos exercícios de interpretação têm</p> <p>- Nesta cena, a aluna lê o texto deitada no chão de barriga para baixo. O prof senta-se no chão para falar com ela. Sendo esta cena um poema que é quase um jogo de palavras, o prof sugere que a aluna construa um jogo a partir das palavras-chave que compõem o poema</p>	STR	SI	
		RES	SLS	Interpretação
		REA	SLI	
		RES	SLS	Articulação
		STR	SS	
		STR	SLS	Articulação
		RES	SLS	Interpretação
		RES	SLS	Interpretação
13	<p>- Começa-se por um exercício em que todos os alunos participam – o “Cabeça de burro” – e começa a sentir-se agitação entre os alunos. Vão ocupando as suas posições, conversando já em torno do próprio exercício</p> <p>- O texto (de Gil Vicente) serve aqui fundamentalmente o pretexto da ilustração da entrada no palco, visto o palco como um espaço novo, desconhecido</p> <p>- Sendo uma cena extremamente pequena, prolonga-se já a sua encenação. O prof introduz agora uma música e sugere ao aluno que desenvolva a criatividade acrescidamente com este fundo musical</p> <p>- Retoma-se o ensaio, estabelecendo-se quem assegura o solo (estabelece-se um modelo segundo o qual todos os rapazes fazem uma parte do solo)</p> <p>- E torna-se importante o trabalho interdisciplinar feito entre o prof da música e o prof da produção (ou do projecto). <i>(Corrijo aqui, não o prof da produção, mas o encenador, o responsável)</i></p>	RES	SI	
		STR	SLS	Interpretação
		REA	SLS	Interpretação
		REA	SLI	
		STR	SS	

	<p><i>pela organização do espectáculo)</i></p> <p>- Este exercício, no qual o domínio do ritmo é central, torna-se agora ainda mais difícil em virtude de integrar um trabalho de acordo rítmico entre mais alunos (aqueles que fazem o barulho do comboio e aqueles que interpretam a cena)</p>	RES	SLS	Articulação
14	<p>- O exercício de circulação parece um exercício de caos organizado: todos os objectivos (individuais) traçam um percurso (igualmente individual), mas o espaço é suficiente para todos (os alunos definem "zonas", percursos que tendem a repetir)</p> <p>- No seu conjunto, estas três fases decorrem ao longo de cerca de meia hora</p> <p>- Os alunos escolheram os "destrava-línguas" que entenderam. Fazem-se experiências, tais como dizerem os seus destrava-línguas todos ao mesmo tempo (é o efeito de ruído desorganizado, exercício de difícil concentração, mas organizado para quem o diz)</p> <p>- Num percurso final, o exercício é marcado por um crescendo de voz, sendo subitamente dado um sinal de paragem (uma aluna bate com a vara no chão) e ficam todos imobilizados</p> <p>- Tratando-se este trabalho de um percurso de aprendizagem dos alunos, tem o prof (encenador) que assegurar diferentes intervenções nas quais todos os alunos participem (fiquei a saber que soalhas e pandeiretes são duas designações para uma e mesma coisa)</p> <p>- O trabalho que se segue pressupõe já o dizer os poemas, mas sobretudo a passagem do primeiro para o segundo momento (da apresentação final)</p> <p>- Esta cena é novamente repetida, aquilo que é verdadeiramente novo é a noção de espectáculo já a ser construído</p> <p>- Os ensaios são agora coloridos pela introdução de "figurinos". Repete-se o "Cabeça de burro", reconstruindo agora as cenas (como aliás se verificou na encenação anterior) ao pequeno pormenor</p> <p>- O prof introduz o jogo da vara, visando criar (creio eu) o jogo de relação entre os dois participantes. Entretanto, estes vão gradualmente introduzindo o texto (<i>um outro efeito aqui perceptível, ainda que mais tarde, é reforçar a necessidade de memorização do texto para sobre ele trabalhar a interpretação</i>)</p> <p>- Trata-se, sobretudo de interpretar as palavras, associando-lhes emoções ilustrativas dessa mesmas palavras</p>	RES STR RES RES STR STR SOL STR SOL RES	SS SS SLS SLI SI SI SS SS SLS SLS	Articulação Articulação Articulação Associação
15	<p>- <u>Aquilo que este trabalho me tem permitido compreender é que, pese embora a criatividade, a desinibição e outros quejandos serem importantes e fazerem, porventura a diferença, não deixa de estar aqui presente uma dimensão importante, senão central, de trabalho: o trabalho do corpo, o trabalho das posturas, o trabalho da voz, o trabalho da expressão, o trabalho da memorização dos textos, o trabalho da interpretação como corolário</u></p> <p>- Se os percursos dos alunos são aqui diferenciados e, por isso mais individuais, não deixa de se tratar de um exercício de coordenação e precisão importantes</p> <p>- Mais uma vez, a música é surpreendentemente bonita. Curiosamente, sugere-me algo espacial (o que não é visível na encenação), mas a música procura fundamentalmente enquadrar o poema</p> <p>- Mais uma vez e, por causa de os pares serem equilibrados em termos de altura, as (4) raparigas mais pequenas ficam de fora (por não haver rapazes com a mesma altura)</p> <p>- A dança é por último interpretada com a composição musical executada pelos alunos</p>	SOL RES STR RES SOL	SLS SLI SLS SI SI	Interpretação Associação
16	<p>- Ensaia-se a saída dos alunos do palco no "ó-ró-ró", ou seja, está-se já a ensaiar a sequência da apresentação final do espectáculo</p> <p>- Trabalha-se agora um poema de Drummond de Andrade sobre Deus, tendo por pano de fundo um coro que recita um outro poema, que funcionará como uma espécie de "mantra"</p> <p>- A cena a seguir ensaiada é uma cena que engatará nesta, pelo que se começa a ter um visão de conjunto</p> <p>- Seguidamente, é o percurso que o aluno faz – executa um arco para dar a ilusão de fazer um percurso rectilíneo e situa-se num ponto que ainda não é o centro do palco. E só quando se</p>	SOL RES STR RES	SS SLI SS SI	

	desloca para o centro do palco (descrevendo novamente um ligeiro arco é que introduz ... <i>(faltou aqui qualquer coisa, mas penso que seria a mensagem central do poema)</i> - O momento em que está ao centro do palco o texto dito é colocado no tom da interrogação, como se se dialogasse com o público	SOL	SLS	Interpretação
17	- O trabalho tem agora um grau de complexidade acrescido, visto estarem presentes os alunos das diversas turmas, o que significa articular o trabalho das diferentes turmas em função do produto final, a apresentação pública	RES	SLS	Articulação
	- Realiza-se agora um ensaio geral. Os alunos da Plástica estão em palco e são eles que movem os cenários	RES	SLS	Articulação
	- Repete-se tudo do início: as varas dos alunos estão colocadas na própria estrutura do cenário. Escolhem um lugar aleatoriamente, devendo recordá-lo para depois identificarem a sua vara	SOL	SI	
18	- Grande agitação no palco, o prof (encenador) solicita aos técnicos que mostrem o plano de luzes que configuraram. É um trabalho de articulação entre o prof da Interpretação, o prof de Técnica e respectivos alunos	SOL	SLS	Articulação
	- O ensaio enquadra agora a luz mais música, pressupondo repetições até ajustar estas diferentes dimensões	STR	SLI	
	- Este é um trabalho moroso, que requer uma repetição insistente das cenas até se acertar a luz com a cena figurada (situação que parece deixar, aqui e ali os alunos de Interpretação nervosos – <i>ou melhor, desconcentrados</i> -, ao ponto de esquecerem uma ou outra passagem de texto, a própria interpretação preparada)	REA	SS	
	- O Encenador e o prof de Plástica estão presentes, quer para fazer as diferentes adequações do trabalho dos alunos de Plástica, quer para ajustar os figurinos que os actores portam (já experimentados hoje)	REA	SI	
19	- São muito importantes aqui as articulações com as aprendizagens dos alunos na Psicologia, várias vezes evidenciadas pelo prof	SOL	SLS	Articulação
20	- De algum modo, esta ordenação parece estabelecer alguma ordem na própria participação dos alunos, isto é, já não são estritamente palavras soltas mas uma maior estruturação do trabalho de análise do texto (a qual será relevante para a composição que os alunos farão mais tarde sobre o autor)	RES	SLS	Justificação
	- "...o que é o teatro senão a simulação, ...?", dirá a propósito de Pessoa Júlio Pomar. "...a arte suprema do fingimento ...", ainda sobre Pessoa	SOL	SS	
	- "Pessoa não adere a ideologia nenhuma"	STR	SS	
	- "E se o mundo fosse apenas o que pensamos dele?", dirá Pessoa	SOL	SS	
21	- Apesar destas diferenças, a participação destes alunos é mais geral, isto é, há uma maior interacção entre eles, o complementarem-se na interpretação que vão efectuando do texto	RES	SLS	Articulação
	- Os alunos participam muito, de uma maneira geral todos, mas o ambiente é calmo, articulado, parecendo haver entre estes alunos um grande entrosamento	RES	SLS	Articulação
	- Há uma interrupção, uma quebra, aproveitando a prof para perguntar aos alunos o que estão actualmente a ler. Todos os alunos estão a ler alguma coisa	RES	SS	
22	- A aula decorre muito segundo esta toada: uma conversa suscitada pelo prof, participada pelos alunos, os conhecimentos detidos pelos alunos são aqui, de algum modo, organizados, estruturados, disciplinados	REA	SLI	
	- O tema hoje central parece também sugestivo, isto é, os movimentos juvenis da década de 60: falar de jovens, ainda que de outros tempos (contrastar, p. ex., hábitos como o uniforme ou casaco) permite situar um "tempo etário" comum numa época histórica diferente	STR	SLS	Associação
	- Retoma-se a aula, para já com algum barulho o que é normal. Uma aluna trouxe um livro de fotografias sobre a história do séc. XX, algo que refiro pela relevância que a imagem parece deter para estes alunos	REA	SLS	Interpretação
	- Mais uma vez, os alunos contam algumas histórias de familiares seus e este espaço é "acarinhado" pelo prof	REA	SLS	Justificação
23	- O prof questiona os alunos sobre se têm algumas dúvidas, "há questões que queiram colocar?", e os alunos colocam dúvidas: "o que é que aconteceu à Alemanha depois da guerra?", no	REA	SS	

	<p>contexto da história que estão entretanto a dar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eles próprios acabam por referenciar um filme que o prof não viu, referindo-se a ele de modo entusiasta - Um aluno pergunta se é possível, ainda neste contexto, falar sobre Israel e a Palestina, ao que o prof acede. Não deixam de ser abordados os conteúdos que estavam previstos, mas "chega-se lá" por caminhos que são sugeridos pelos próprios alunos - A circunstância de, ao se falar do "Mackarthismo" remeter para a situação "exemplar" de Hollywood – mais uma vez, o papel do cinema, das artes – torna o assunto mais interessante e participado pelos alunos - É novamente o aluno mais curioso que procura enquadrar a "revolução cultural chinesa" neste contexto de abordagem da juventude, mas a participação dos alunos é agora mais desinteressada 	SOL REA	SLI SS	
		RES	SLS	Associação
		REA	SLS	Articulação
24	<ul style="list-style-type: none"> - Como em qualquer situação de trabalho de grupo, há burburinho no ar porque, ou as pessoas estão a ler em voz alta – há uma cópia do texto para cada grupo – ou porque estão a discutir entre si "o pedido" - Estamos ainda numa fase inicial da leitura, na qual um dos elementos do grupo assegura a leitura, enquanto outro(s) vai(ão) anotando aspectos relevantes - Aliás, e após uma leitura inicial por um elemento dentro de cada grupo, o que parece acontecer é os alunos dividirem o texto entre si, cada um ler uma parte e ir tomando apontamentos sobre essa parte para depois debater com os colegas - Passaram cerca de uns 30' desde o início da aula, o clima é agora mais sossegado, o trabalho de grupo já é mais determinado pelo sussurro, começa a haver já uma implicação diferente dos alunos relativamente ao trabalho solicitado, embora o regime de sussurro decorra, em grande medida, de um "tempo" de trabalho individual: tem de haver um património de familiarização a título individual para poder, seguidamente tratá-lo em pequeno colectivo - Os alunos vão assim avançando com base num investimento individual, trocando ideias aqui e ali, de alguma forma tendentes a confirmar a sua articulação, mas predominando o trabalho individual - Noutros três parece evidenciar-se um trabalho que parte da leitura do texto para a discussão em torno do mesmo - Num outro grupo, o primeiro a que me reporte há bocado, um aluno dá a uma colega do grupo o seu caderno com aquilo que escreveu, dizendo "vê se se aproveita aí alguma coisa". E continua seguidamente o seu trabalho individual (G4) - Permanece a mesma organização, isto é, dois grupos que "individualizam" o trabalho e três grupos que discutem em comum a integralidade do texto. Este dado é particularmente "audível", já que é dos referidos três grupos que se percebe uma maior discussão em torno do texto distribuído - Há um grupo de três elementos, aparentemente mais autónomo que os demais, que praticamente não solicita os préstimos da prof (G3) - Ao longo da leitura deste segundo elemento, há já alguma interacção com o elemento que leu primeiro o seu texto, parecendo procurar-se alguma interacção entre os contributos individuais 	REA REA REA STR RES RES SOL REA STR REA	SLI SLI SLI SLI SI SI SS SLI SLI SLI	
25	<ul style="list-style-type: none"> - Evidencia-se aqui a importância dos ausentes, os alunos não parecem muito encorajados a fazerem os grupos - O ruído é aqui pouco perceptível; de facto, o facto de serem dois elementos por grupo permite uma leitura comum, bem como assinalar aspectos que os alunos consideram relevantes - Os alunos estão agora envolvidos no seu trabalho de uma forma total, o tom de voz vai aumentando mas são já comentários decorrentes da leitura dos textos. A implicação no trabalho pedido é grande e as parcerias constituídas desenvolvem o seu trabalho de análise ainda sobre os próprios textos (assinalando as passagens mais significativas), sem grande recurso a 	REA RES RES	SI SLI SLI	

	folhas adicionais onde vão tomando apontamentos			
26	<ul style="list-style-type: none"> - Colocam-se dúvidas, uma vez que os grupos farão trabalhos diferentes, como conciliar num representação final comum? - São questões da orgânica do trabalho da turma, a qual se subdivide aqui nas especificidades "técnica" e "plástica" - Nos esclarecimentos, os alunos fazem valer os seus conhecimentos das áreas específicas e sua compatibilização com a proposta de trabalho da prof - Trata-se, de facto de um esforço dos alunos entre si para se organizarem, trabalharem em conjunto, articularem-se - Este momento de articulação dos alunos entre si parece importante, já que o trabalho tenderá a revestir percursos individuais que, num segundo momento convergem para um resultado colectivo (assim parece, pelas combinações que os alunos estão a efectuar) - A discussão progride, "esquece o trabalho final, agora vamos pesquisar", diz outro aluno. A divisão entre a construção do processo e a determinação do produto final parece impor-se, como parece impor-se a dificuldade de gerir um trabalho autónomo que requer uma grande organização dos alunos entre si - Ultrapassa-se a primeira fase; as opções dos alunos e a combinação do trabalho - Como em outras ocasiões, tal decorreu (também, pelo menos) da conversa que, durante o intervalo estabelecemos. É, no fundo a importância de um olhar exterior que pode permitir acentuar determinadas questões que, na situação de orientar a aula nos podem escapar - As conversas que eu estabeleço com os prof's, embora procurem sobretudo a escuta, não podem deixar de exigir, na construção do diálogo, uma participação minha 	REA	SLI	Articulação
		REA	SLI	
		RES	SLS	
		REA	SLI	
		REA	SLI	Articulação
		SOL	SLS	
		RES	SLI	
27	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos referem passagens para si mais significativas, o que vai permitindo que, colectivamente se comece a definir uma atribuição de sentido ao poema, desde logo pelas palavras cuja semântica é mais referenciada - Não há aqui estritamente um trabalho contextualizável numa disciplina de Português, há sempre um extravasar para campos da formação dos alunos enquanto sujeitos, um trabalho sobre a compreensão do texto poético como modo de interpretação do real 	REA	SLI	Opinião
		RES	SS	
28	<ul style="list-style-type: none"> - Para esta turma os "lugares cativos" não são tão visíveis, e os alunos (apenas 9) estão todos no U interior - Estamos em aula há já cerca de 15' e constata a prof estar a dar um conjunto de explicações que a distanciam daquilo que queria trabalhar, tal decorrendo de encorajamento e curiosidade(s) manifestadas pelos próprios alunos - Estamos verdadeiramente no campo de eleição destes alunos: o texto, a poesia, a interpretação. São os alunos que, no caso desta turma, impõem um ritmo frenético à aula - A dinâmica da aula é enorme. A prof vai propondo desafios acrescidos porque estes alunos só precisam de ser um pouco provocados para imediatamente se expandirem 	STR	SI	Interpretação
		SOL	SS	
		REA	SS	
		REA	SS	
29	<ul style="list-style-type: none"> - Um aluno começa a falar, mas interrompe-se porque uma outra aluna tinha já começado a (querer) falar. "Ah, desculpa, tu já tinhas o dedo no ar" - Um aluno põe uma questão, dirigindo-a aos colegas, sobre se a ditadura corre riscos em reaparecer na Europa. As ideias são diversas (o que seria natural), mas não se instala verdadeiramente o debate - Depois da leitura, uma aluna manifesta uma dúvida, sendo a mesma esclarecida rapidamente por um colega - Estabelece-se entretanto diálogo entre os alunos sobre o tema em análise e o prof deixa o diálogo evoluir - O prof deixa evoluir o diálogo, um aluno avança um reparo para as transformações (também) no campo artístico, para além do político e do económico, chamando a atenção para uma área que lhes é cara - Propõe uma aluna que seria interessante as aulas funcionarem mais em debate, "acaba por se aprender mais" 	REA	SLI	Articulação
		SOL	SS	
		RES	SS	
		REA	SS	
		RES	SLS	
		SOL	SLI	

	- Esta situação de debate, como antes disse, é assumida por uns cerca de 5 alunos (estão presentes 11 alunos)	REA	SLI	
30	- Sobre as questões da política política, são vários os alunos que se pronunciam. São também cerca de 5 os alunos que participam com regularidade, mas com a singularidade de aqui participarem apenas rapazes	REA	SI	
	- “Quem foram os principais resistentes?”, pergunta um aluno. A estratégia de propor aos alunos serem eles a colocar dúvidas tem como efeito dar um rumo à aula diferente, mais próximo das dúvidas dos próprios alunos, mas tomando regularmente as questões que são centrais ao programa	STR	SLI	
	- Os alunos recuperaram alguma dinâmica, participam novamente de modo mais claro. A participação é também agora mais diversificada, há mais alunos a intervir. Toca-se a dimensão das eleições no tempo da diladura, os alunos vão entremeando questões no discurso do prof e participam agora de modo mais dinâmico	REA	SI	
31	- Tento agora reidentificar os grupos constituídos: estou hoje próximo de um dos grupos de elementos, não o mais barulhento, mas um no qual as pessoas estão agora concentradas e debatem aquilo que têm de efectuar (os dos que identifiquei como discutindo em comum a integralidade dos textos distribuídos – G1)	REA	SLI	
	- Na fila à frente, no extremo esquerdo, encontra-se o grupo de 3 elementos a que antes me reportei como aqueles que praticamente não solicitam os préstimos da prof (G3)	STR	SLI	
	- Por acaso, estão a ser de momento acompanhados pela prof, mas aquilo que de mais relevante neste grupo me chamou a atenção foi o facto de estabelecerem com um grau de permanência uma leitura colectiva e uma discussão colectiva do texto a propor	RES	SLS	Articulação
	- O G3 mantém um modo de trabalho muito implicado e, até certo ponto, completamente alheado do resto da turma. A sua dinâmica é, no entanto, assegurada por diálogos entre dois dos elementos, mantendo-se o 3º elemento mais silencioso	STR	SLI	
32	- Sobre o trabalho de grupo (ainda), a questão que se coloca tem a ver com a facilidade (ou não) com que estes alunos o realizam. A impossibilidade de o realizarem “entre” as duas aulas (com uma semana de intervalo) revela, pelo menos, a dificuldade de os alunos se organizarem (para trabalhar) fora do contexto da aula	REA	SLI	
	- O trabalho não está ainda a ser feito em grupo restrito, mas é mesmo trocas de impressões entre os grupos, de esclarecimentos sobre aquilo que é pedido	RES	SLI	
	- No grupo onde há instantes se folheava o jornal retoma-se agora o trabalho	REA	SI	
	- Um grupo (misto), relativamente distante do espaço da aula onde se concentram a maioria dos alunos, trabalha os textos distribuídos, um outro grupo de dois rapazes, sentados à minha frente trabalha ainda sobre os textos distribuídos, grupo este que já na aula anterior se mantinha com uma dinâmica de trabalho muito distante dos demais	REA	SI	
33	- O trabalho de grupo parece um desafio para os alunos, quer pela dimensão de argumentação de um texto, quer pela sua posterior apresentação aos colegas, que leram diferentes partes da obra, mas segundo uma mesma perspectiva	RES	SLS	Argumentação
	- Sob o ponto de vista da forma, explora-se ainda a interpretação para distinguir o heterónimo dos restantes, bem como do ortónimo	RES	SLS	Interpretação
	- Respondem os alunos “porque é um texto objectivo, não tem necessidade de classificação”, diz um aluno, depois desenvolvem outros	RES	SLS	Justificação
	- A prof sugere no fim que os alunos se identifiquem com algum dos heterónimos, percebendo a distinção dos diferentes heterónimos e as diferentes identificações dos alunos, exercício que sugere, para existir esta identificação, que os alunos efectuaram um trabalho sobre os poemas, que conseguiram efectivamente diferenciar aquilo que os distingue	RES	SLS	Interpretação
34	- Serve em todo o caso a constatação de que, este tipo de atitude só seria possível, previsível por parte destes alunos. Não é a primeira constatação deste tipo de atitudes por parte dos alunos desta turma	REA	SI	
	- E começa circularmente a participação dos diferentes alunos que, embora distantes e não preparados, rapidamente “manipulam” os conteúdos trabalhados nesta aula	REA	SS	
	- A intervenção, no caso desta turma, faz-se muito pela articulação que estes alunos parecem ter entre si; alguns momentos tornam-se mesmo imperceptíveis, visto todos parecerem	REA	SLS	Articulação

	<p>participar em simultâneo</p> <p>- No entanto, é verdade que os alunos arranjam qualquer pretexto para falar de outros conteúdos (como p.e., a ideia de mudança suscitada por um poema)</p> <p>- Discute-se a noção de certos termos – antíteses, os paradoxos – os alunos conversam com a prof, sentada na secretária;</p> <p>- Imediatamente, uma aluna identifica uma “antítese” no poema que acabaram de ler. O “processamento” do pensamento e a sua articulação com a acção é, com este grupo de alunos, muito imediata e articulada</p>	REA RES RES	SLS SS SLS	Associação Articulação
35	<p>- Aqui na biblioteca, o trabalho que se desenvolve é trabalho de pesquisa, podendo os alunos recorrer à biblioteca – dicionários, enciclopédias, ... – ou ainda à Internet. Há um computador disponível para consulta. Os alunos estão organizados em grupos, a maioria sentados na mesa grande da biblioteca (com cadeiras de costa alta em couro). Existe uma segunda mesa, um pouco menor (8 lugares) onde de momento não está sentado nenhum aluno (estou apenas eu)</p> <p>- Os alunos que estão próximos de mim (um rapaz e uma rapariga) mantêm uma conversa interessante em torno do trabalho que vão realizar. Mais uma vez se nota uma grande articulação entre estes alunos, um conjunto de interesses (e perspectivas) comuns que parecem facilitar o seu trabalho</p> <p>- Os alunos que estão próximos de mim não estão propriamente a fazer pesquisa, mas já a visualizar uma encenação/ões possível/eis para o texto que vão trabalhar</p> <p>- Retomo os alunos sentados na minha mesa. São alunos muito divertidos, muito brincalhões, riem-se alto mas parecem, até ao momento aqueles que mais têm evoluído no seu trabalho comum. No início da aula estes alunos estavam no computador, parecendo terem avançado já alguma coisa ao nível da pesquisa visto estarem já a avançar nos diferentes passos do seu trabalho de encenação</p>	RES REA STR RES	SLI SLI SLS SLI	Interpretação
36	<p>- Estes alunos recolheram, mal chegaram, os livros que queriam consultar, parecendo terem o trabalho de pesquisa mais adiantado do que na turma anterior</p> <p>- Na secretária da prof estão dois alunos de Plástica, aqueles que mantêm um trabalho colectivo mais organizado, aparentemente. Há um súbito barulho de cadeiras a arrastar e tudo volta à normalidade</p> <p>- Um aluno de Técnica que estava a pesquisar encontra entretanto um livro – “Pintar Palcos” – que lhe parece importante para os colegas de Plástica, e leva-lhes o dito livro</p> <p>- A toada de boa disposição anima os alunos, que vão assim mesclando o trabalho com momentos de alguma distensão e informalidade</p> <p>- Quando passa o prof de Música, a prof de Inglês aproveita para abordá-lo e perguntar-lhe se há compositores ingleses relevantes no séc. XIX. O prof acaba por entrar na biblioteca e ir pesquisar na net com o aluno, evidenciando a importância da dimensão interdisciplinar no trabalho dos alunos</p> <p>- Este clima de informalidade não altera o ritmo de trabalho, mas é suficientemente relaxado para que os alunos estejam à vontade no decurso das próprias aulas</p>	REA RES REA REA REA RES	SI SLI SI SI SLI SI	
37	<p>- Os grupos são aqui, com uma excepção, pares. A excepção é um grupo de 3 elementos, todas raparigas</p> <p>- A prof está sentada na sua secretária, lê, o ritmo de trabalho dos grupos vai evoluindo – os alunos vão preenchendo a ficha de trabalho entregue – e os mesmos recorrem à prof, dirigindo-se-lhe sempre que encontram dúvidas no seu trabalho</p> <p>- Os alunos trocam algumas opiniões inter-grupos, esclarecem questões entre si. A prof levanta os olhos, procura perceber o ritmo dos trabalhos – todos parecem estar ainda no início, o que não é mau sinal, o que parece evidenciar um trabalho efectuado com algum cuidado</p>	STR SOL REA	SI SLI SS	
38	<p>- São uns breves momentos, começam agora a ouvir-se os diferentes grupos, que realizam o trabalho em comum. Há aqui também um grupo de 3 (2 raparigas e um rapaz) e quatro grupos de 2 alunos, três mistos e um de 2 raparigas</p> <p>- Abre-se uma discussão sobre o texto poético, sobre aquilo que ele é, distinguindo-o da rima. A turma quase toda participa, solicita a prof a esclarecimentos complementares, requer da sua</p>	REA SOL	SLI SS	

	parte também um empenho acrescido - Levanta-se uma discussão em torno das figuras de estilo, a prof está a prestar esclarecimentos que são generalizados à turma, mas um conjunto de alunos mantém-se a trabalhar independentemente da intervenção da prof	REA	SLI	
39	- Num momento posterior, discute-se já a "Alemanha", os alemães na actualidade, bem como os efeitos que este holocausto ainda tem hoje sobre aquela nação	RES	SLS	Interpretação
40	- Reata-se a passagem do documentário (<i>para mim, visto que a turma é diferente</i>). No início, estes alunos são mais intervenientes, vão fazendo comentários e colocando questões durante a passagem do documentário	REA	SS	
41	- Sobre a importância da intitulação das partes de uma obra, uma aluna levanta uma questão (à prof), mas quem responde é um colega. Com facilidade estes alunos estabelecem uma relação coloquial entre si, na presença da prof - Distinção entre o "ler para si" e o "ler para os outros"; as dificuldades que diferenciam estas duas dinâmicas são reflectidas em diálogo, em conversa aberta pelos alunos - Aquilo que aqui é trabalhado é o modo de pegar num texto e elaborá-lo sob o ponto de vista da dramatização. Os alunos que apresentam a aula têm um nível de apresentação elaborado, os colegas que ouvem não se inibem de fazer interrupções relacionadas com aquilo que aqueles dizem	REA REA SOL	SS SLS SLS	Justificação Interpretação
42	- Faz-se um pequeno intervalo, após a discussão em torno das "sonoridades" do texto levar à análise do texto do projecto, que já parece omnipresente para os alunos	REA	SLI	
43				
44	- É uma fase da aula em que, pese embora se discutam aspectos da produção, os mesmos são contrabalançados com aspectos criativos, dimensão em que estes alunos são muito participativos - A "tipologia" de assinaturas variáveis ("diamante", "ouro", "prata", "verde", ...) suscita uma participação interessada dos alunos, que sentem curiosidade e atribuem importância à "viabilização" financeira da companhia, do teatro - Abordam-se agora os "custos de exploração", dizendo o prof, "isto é que nos interessa já para a própria PAP". Isto tem como efeito um interesse acrescido por parte dos alunos, que se apressam rapidamente a tomar notas - Concluída a rubrica da exploração, passa-se já à rubrica das "receitas". Os alunos comentavam no intervalo a importância desta aula, tendo em vista uma preocupação já latente com a realização das PAP's	REA REA RES REA	SLS SLI SS SLI	Articulação
45	- Fazem-se comentários sobre o modo de trabalho em função do encenador (trata-se o trabalho de projecto a realizar de uma proposta de teatro naturalista-realista), o que pressupõe uma adequação das próprias propostas dos alunos de acordo com o encenador (o seu modo de trabalho, a sua "temperança", por assim dizer) - Sobre a situação hipotética de existir uma televisão, admite um aluno que se solicite aos colegas de cenografia (plástica) que pensem a sua idealização, desenvolvendo o prof que, e a título de exemplo, a televisão funcione como um objecto transdisciplinar aos três cursos - Neste momento, o trabalho destes alunos é completamente independente do trabalho dos outros cursos. Referiram já os presentes uma reunião com o encenador (em que todos terão participado), mas ao trabalho colectivo e articulado entre os diferentes cursos é prévio um trabalho autónomo de cada curso (estes alunos distribuir-se-ão, aliás, pelo som e pela luz, não estando todos a fazer tudo) - Os alunos já sabem quem são os alunos que vão interpretar os diferentes papéis, o que lhes permite visualizar um pouco o que vai ser este trabalho em termos de interpretação	REA REA STR REA	SLS SLI SLI SLS	Justificação Interpretação

	- Sobre uma determinada cena, o prof sugere aos alunos que contactem a aluna que vai fazer a cena (cantada) para saber se ela já tem alguma ideia, i.e., “negociarem” directamente com a actriz no sentido de perceber se a música que vai ser solfejada será a mais adequada ao encadeamento das cenas	STR	SLI	
	- Sobre uma cena que tem uma caixa de música, sugere o prof que falem com os colegas de Plástica, o que permite a intervenção de uma dimensão da sonoplastia numa dimensão mais plástica da interpretação da cena	STR	SLI	
	- O recurso a esta dimensão de interdisciplinaridade parece constante neste trabalho (e parece uma dimensão recorrente por parte de todos os professores)	STR	SLS	Articulação
	- A aula vai sendo entrecortada com imensas histórias e chalaças, quer sugeridas pela cena, quer sugestivas para abordar a sonoplastia das cenas	REA	SLS	Associação
46	- Estuda-se a possibilidade de fazer um desenho de som para o espectáculo do projecto, alertando o prof para a importância do encenador, “o qual vai definir a abordagem a fazer à obra”	REA	SLI	
	- É a importância de procurar uma abordagem estética comum, de algum modo enfatizando a dimensão interdisciplinar do trabalho teatral	STR	SLS	Articulação
	- Explora-se a importância do som se adequar ao “tempo cronológico” da peça (ex., se a música versasse os anos 60, seria talvez importante explorar o vinil ...)	REA	SLS	Associação
	- Fala-se ainda de uma outra actividade – o “passeio sonoro” – outra actividade proposta e a desenvolver pelos alunos. A conversa é mediada pelo prof, mas é participada (e discutida) pelos alunos (entre si)	REA	SLI	
47	- Hoje estão presentes 6 alunos. Retoma-se a cena 21, uma cena passada na rua. Mantém-se uma sessão muito coloquial entre prof e alunos, procurando identificar-se as cenas a partir de um primeiro tratamento (do som) efectuado por um aluno	REA	SLI	
	- Trocam-se impressões sobre filmes susceptíveis de sugerir ambientes, atmosferas relacionadas com a situação da própria peça (trata-se de uma peça cujo autor é inglês e reporta-se ao tempo – anos 80 – de governação de M. Thatcher)	REA	SLS	Associação
	- “Cena 6”. Os alunos vão discutindo entre si os apontamentos que tomaram e, com o prof vão relembrando o tratamento efectuado na aula anterior por forma a construir o guião	RES	SI	
48				
49	- É um trabalho mais relaxado, o prof está presente para acompanhar o trabalho dos alunos, mas estes parecem algo autonomizados	REA	SLI	
	- Estão feitas um conjunto de marcações no chão com uma fita branca colante, as quais servirão de orientação para a instalação do cenário e, porventura também das luzes (ou, fundamentalmente da sua articulação)	STR	SI	
	- Os alunos responsáveis pelo som discutem alguns aspectos respeitantes à opção da música, ao seu encadeamento, duração, etc. Distribuem tarefas ainda respeitantes a este aspecto	REA	SI	
	- Há questões de perspectiva, da profundidade do cenário a partir de diferentes pontos da plateia que têm de ser pensadas	REA	SLS	Interpretação
	- A discussão é participada também por um aluno mais comprometido com as questões do som. O trabalho avança muito em função da discussão dos alunos entre si. É interessante como o prof assiste a esta discussão sem muitas interferências, pensando igualmente em soluções alternativas mas não impondo o seu ponto de vista aos alunos	REA	SLI	
	- Dois estão em cima do andaime, outros dois cá em baixo e em função dos esquemas em papel dão orientações para a montagem	RES	SI	
	- Entram entretanto em palco um aluno e um funcionário que trazem já os painéis em madeira para montagem nas estruturas tubulares	RES	SI	
	- Por comparação com o “projecto zero” que acompanhei, parecia que, quer por exigência do cenário (que é, neste caso, montado no próprio palco), quer por exigências da instalação de luz (que parecerá agora mais complexa), é o pessoal de Interpretação que fica fora do auditório, estimando (eu) que só para cá virão quando estas duas etapas estiverem completas	STR	SI	
	- Os alunos alternam funções para quebrar o sentido de rotina do trabalho e não é perceptível qualquer atitude individualista no seu trabalho. Há uma grande complementaridade entre os alunos	REA	SLI	

	<ul style="list-style-type: none"> - Os plásticos montam agora uma porta, os técnicos continuam a montagem das luzes - Como eu desconfiava, e por comparação com o "projecto zero" do 1º ano, no qual foram montados 30 luzes, neste projecto serão montados 90 ... mais os "móveis", aparentemente luzes que ainda terão de ser posteriormente montadas em função de requisitos ulteriores impostos pelo encenador - Um outro aluno, um dos que mais investiu nos desenhos/esquemas de instalação de som acaba por ir ficando cá em baixo com funções de coordenação da instalação das luzes - A certa altura, a circunstância de cada um estar a fazer o "seu" trabalho acaba por ajudar a definir uma rotina, necessária também a um maior rendimento do trabalho - O trabalho decorre agora normalmente em várias frentes e assim será, previsivelmente até ao final do dia - É esta identificação dos cabos aos quais os focos estão ligados (a letra identifica o cabo, o número a posição do foco) que é feita no esboço de instalação desenhado pelos alunos para depois, na mesa de luz se identificar a localização das diferentes luzes 	STR REA REA STR STR RES	SI SLI SLI SI SI SLI	
50	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos de Técnica estão presentes para, em função do trabalho de encenação acertarem pequenos detalhes de luz (o som irá já funcionar, embora também de um modo "experimental") - Tanto quanto percebo, trata-se do primeiro ensaio em que os alunos de interpretação estão no auditório. Estão presentes alunos de todas as variantes, bem como prof's visto que, como em anteriores situações verifiquei, é agora a partir da Interpretação que o trabalho das outras variantes é ajustado e adequado - Mais do que a subordinação das demais variantes à Interpretação, o que aqui importa é o seu sentido de complementaridade, de uma espécie de "fazer sentido" que se conforma justamente a esta situação de complementaridade - A presença dos alunos destas diferentes variantes é importante para perceberem a adequação de um conjunto de pormenores à situação final da peça 	RES STR STR REA	SLI SLI SLS SLI	Articulação
51	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos de Interpretação estão já vestidos com os seus adereços específicos, os cenários vão-se reconfigurando até à sua versão definitiva, é exigida a presença dos alunos de RT e RP para ir adequando pequenas transformações - O encenador pede a presença de todos os alunos para iniciar o ensaio 	REA STR	SLI SS	

Aula	Registos do “Aluno Emissor” - AE	MP	TS	Processos Cognitivos
1	<ul style="list-style-type: none"> - Anotei mais tarde a singularidade dos trabalhos, no caso das raparigas serem apresentados em grupo e, no caso dos rapazes, individualmente) - Entretanto são discutidos outros novos temas – “Eutanásia”, “O muro de Berlim”, “Árbia Saudita”, “A história dos americanos” – temas que revelam alguma actualidade (<i>tudo trabalhos individuais de rapazes</i>) - Uma aluna pede autorização ao Prof para sair e entra passado um pouco, ainda a compor a camisola por dentro do macacão (foi previsivelmente fazer chi-chi) - São 12:40. Uma aluna levanta a questão da adolescência acabar cada vez mais tarde, e o contraste entre os países do 1º mundo e dos demais leva os alunos a interpretarem questões que mais directamente lhes dizem respeito (“Eu quero ter um filho, mas não vou ter agora porque quero acabar o meu curso...”, <i>diz uma aluna</i>). A questão é “puxada” para contextos e questões mais próximas da realidade dos alunos, talvez para contrariar o efeito de abstracção subjacente à análise de um período histórico relativamente distante. É um outro aluno que exemplifica a partir das suas vivências (“Vivia só com a minha mãe ...”), fala-se nas sopeiras e nas relações com os magalas e, invariavelmente, este tema alimenta risota, risota claramente necessária para descontrair - É o tipo de aulas que apela muito aos conhecimentos de cultura geral, havendo alunos que se distinguem, quer porque são mais expansivos, quer porque detêm (aparentemente) um capital de cultura geral mais diversificado - Há uma aluna que, entredentes diz ao Prof que vai ter de sair, arruma as suas coisas e sai discretamente - Os alunos dão algumas informações precisas sobre determinados fenómenos (ex: o cinema indiano) e o Prof surpreende-se 	RES	SLI	Justificação
		REA	SLS	
		REA	SI	Associação
		REA	SLS	
		RES	SS	Associação
		REA	SI	
		REA	SLS	
		REA	SLS	
2	<ul style="list-style-type: none"> - alguns alunos vão batendo com o pé o ritmo para melhor acompanharem o trabalho - E agora o exercício é interpretado sonora e visualmente pelos próprios alunos - Mas o trabalho visual é agora feito pelos dedos e não pela mão. Uma aluna vai desenhar o exercício no quadro, um comenta “agora já consegui fazer mais ou menos” - O prof bate palmas e diz que eles têm que passar a entendê-lo como se fosse “pavloviano”, logo reagindo uma aluna, “estás a chamar-nos cães?” - Os alunos que vão apresentar o trabalho encenam a própria apresentação. A apresentação é muito ritmada. O exercício é um exercício de ritmos, mas também muito de apresentação cénica - A criatividade é absolutamente impressionante. A criatividade é central e muito posta em prática - O terceiro exercício apresentado foi mais explorando a dança e menos a encenação, mas procurou respeitar o objecto do exercício, <u>o ritmo</u>. Os alunos parecem a esta hora cansados (16:15) - Discute-se uma aula a que o prof irá faltar, negociando-se mesmo (por sugestão dos alunos) as reposições (na 4ª à tarde) - Discutem-se eventuais trabalhos e uma aluna comenta, “eu quero é fazer coisas” 	REA	SLS	Articulação
		RES	SI	Associação
		RES	SI	
		REA	SLS	
		REA	SLS	
		REA	SLS	Interpretação
		RES	SS	
		REA	SI	
		REA	SLI	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Há o princípio da possibilidade de os alunos darem sugestões. Trata-se de um momento inicial da organização do ano (<i>o 3º ano</i>) e do decurso do projecto. Todo o projecto dos 3º anos dos cursos converge num espectáculo final, que congrega os três cursos - Uma aluna levanta questões quanto à possibilidade da escola estar interessada no apoio dos alunos para granjear financiamentos 	STR	SS	
		REA	SLI	

	<ul style="list-style-type: none"> - Uma aluna pede esclarecimentos quanto à escolha dos três encenadores; - Uma aluna levanta questões práticas de execução de um trabalho e o modo como se pagam os ditos trabalhos. A noção de "bolo" parece calar dos meios artísticos para "orçamento" - Nesta situação, o processo de aprendizagem parece muito determinado por apreensões dos alunos relativamente à sua situação futura. As questões que se colocam são mais a procura de compreensão de determinadas situações profissionais, recorrendo à experiência (profissional) da prof. O centro da aula, sob o ponto de vista dos alunos, parece concentrar-se nas questões salariais - "Isto é um panorama animador", desabafa uma aluna. Ou seja, é o próprio conteúdo da aula que parece revelar alguma angústia quanto ao futuro - Há uma referência ao Filipe La Féria e o sentimento geral dos alunos é de um certo enfado; para estes alunos, esta referência é vista negativamente - Mas as opiniões da aluna de Interpretação não são directamente contestadas pelos alunos dos outros cursos - A prof já arrumou as suas coisas, e a aula encerra-se com conversas em torno da referida ópera. Nesta conversa é sobretudo interessante a análise crítica feita pelos alunos 	REA REA REA REA REA REA REA	SLI SS SLS SLS SS SS SLS	Associação Constatação Argumentação
4	<ul style="list-style-type: none"> - É uma sala de grandes dimensões, os alunos têm equipamento de ginástica e começa com exercícios simples de andar, nas mais diversas e individuais direcções - Uma aluna vem claramente ler o que eu escrevo com um ar incomodado - Uma outra aluna abeira-se de mim, sentiu necessidade de ler aquilo que eu escrevia, de me observar - É um trabalho de permanente improvisação, dar objectividade a todos os passos, dar sentido a todos os momentos - Passamos uma fase de aquecimento, descontração. Uma aluna sugere que se trabalhe mais a emoção - O tom da aluna é invariavelmente diferente - Os alunos decidem entrar em silêncio - As alunas vão mudando a encenação para construírem a situação da cena - A aluna levanta problemas de gestão da respiração para justificar as dificuldades de dizer o discurso - A repetição insistente parece ter efeitos sobre a própria capacidade de concentração. A interpretação das cenas passa muito pela sua dimensão espacial - A cena foi melhor interpretada, fruto da insistência e da dedicação dos alunos - As situações, todas provenientes de um texto de Fassbinder, são situações de representação complexa - E o que está bem é, regra geral, aquilo que lhes é espontâneo em termos de reacção. É este contraste entre o real e a representação que vai construindo o "entranhamento" das personagens - Há a dificuldade de traduzir um texto escrito e, designadamente a sua pontuação para um texto oralizado que ilustre emoção - Toda a cena ronda em torno do sexo, comportamentos diversos em torno do mesmo. A certa altura o aluno dá um berro, "não consigo fazer a cena" - Trata-se afinal de um trabalho sobre aquilo que é a nossa colocação de intensidade naquilo que dizemos espontaneamente - Depois de fazer o exercício com as bolas, o prof tira-lhes as bolas, olham para a frente: é estritamente um exercício de entoação, frente ao público, no qual se procura apenas trabalhar a voz, independentemente da encenação (PE ?) 	REA REA REA SOL REA RES RES RES REA REA RES REA REA RES RES STR STR	SLI SLS SLS SLS SS SLI SLS SLS SLI SLS SLI SLS SLS SS SLS SLI	Constatação Constatação Interpretação Interpretação Interpretação Interpretação Interpretação Interpretação Articulação Interpretação Interpretação
5	<ul style="list-style-type: none"> - Segue-se um movimento de coordenação desarticulada de braços e respiração e exercícios de pulsos. Segue-se um exercício de amplitude do corpo, braços esticados para cima, e no relaxamento o exercício acaba com um bocejo 	RES	SI	

	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um aluno à minha frente que nunca executa os exercícios plenamente como solicitado - É um ritual que já foi anteriormente aprendido, uma vez que todos seguem a mesma sequência, ainda que a ritmos diferenciados - Quase todos os alunos recorrem a uma peça de roupa suplementar, o que indicia estar o corpo em arrefecimento (a sala é também um pouco fria <i>e estamos em finais de Novembro, acrescento</i>) - No seu ritmo diferenciado, eles vêem uma planície, devem passá-la, dão com um rio, devem atravessá-lo, chegam a uma floresta, devem atravessá-la, deparam-se com uma montanha, devem subi-la e, finalmente no topo da montanha, devem observar o horizonte. Os alunos têm ritmos diferenciados 	RES RES REA RES	SI SI SS SLS	Interpretação
6	<ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de uma aula particular, a qual funciona como um módulo ao longo de uma semana – semana de projecto – e os alunos devem propor figuras no âmbito de uma peça de Shakespeare - Segundo a prof, a maioria das músicas são populares e eles descobriram uma dança própria - Entra uma pessoa que vem falar com a prof, mas os alunos continuam imperturbáveis no seu desempenho - Os alunos pediram para se pôr do nosso lado para poderem assistir - Os alunos continuam informalmente a preparar a intervenção. É interessante verificar como, para alguns deles estarem a representar ou quererem falar naturalmente passa pelo reflexo natural de tirar o nariz - Foi uma apresentação diferente porque cada um fez a sua apresentação na sua vez 	SOL STR REA REA REA RES	SLS SLI SS SI SLI SLI	Interpretação
7	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estão a olhar fixamente um para o outro e é notório que têm o texto bem decorado - Segmentar os diferentes momentos da cena requer uma disciplina e articulação importante entre diversos sentidos (também um grande esforço de concentração) - Voltam a sentar-se, inicia-se outra cena. É, a certa altura, o próprio aluno que se auto-corrigue - Representam agora a cena, é um registo mais sereno em termos de discurso, mas mais elaborado em termos de encenação - Enquanto o prof vai corrigindo a aluna, o aluno rememora o texto - O prof sai para fumar um cigarro e os alunos ficam a ensaiar sozinhos. Há um esforço mútuo, mas há também a vontade de relaxar um pouco - O que é importante é o trabalho psicológico sobre os próprios personagens; é um trabalho de interpretação que tem, necessariamente que se apoiar no perfil psicológico dos próprios personagens 	RES STR REA REA REA STR	SLI SLS SLI SLS SI SS SLS	Articulação Interpretação Interpretação
8	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma leitura a seguir, na qual o aluno faz uma interpretação do texto, ao mesmo tempo que lê - Alguns textos são mais sugestivos sob o ponto de vista do conteúdo, ou seja, também a esta parte os alunos estão atentos - Levantam-se dúvidas sobre palavras que não se conhecem (os alunos), estando aqui presente (naturalmente) também a preocupação de compreensão do conteúdo - Na procura de interpretação, há uma aluna que faz uma proposta, estabelecendo-se a preocupação de discutir estas mesmas interpretações possíveis à medida que se vai trabalhando 	RES REA SOL SOL	SLS SLS SLS SLS	Justificação Articulação Explicação Definição
9	<ul style="list-style-type: none"> - e solicita aos alunos de Plástica sugestões sobre o seu trabalho - Um aluno procura justificar o seu trabalho e o prof explica que sim, há uma osmose necessária - Há um musical de fundo que sugere este mesmo movimento. Fixam-se objectivos, procura-se cumpri-los: evitar os outros é só uma decorrência accidental - Todos os movimentos são lentos, está presente o controlo da respiração. Não há uma ordem de movimento entre os diferentes alunos, cada qual encontra a forma mais adequada de o 	RES REA RES RES	SLI SLS SLI SLI	Justificação

	<p>fazer. Estão de pé e os exercícios mais frequentes são os exercícios de braços, distensão do corpo. Há um esforço de concentração individual importante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necessário exercerem acções físicas. Depois de encontrado o gesto, podem começar a comunicar uns com os outros - Como em todas as sessões, esta é também iniciada por exercício de aquecimento individual. Uns sentados, outros de pé, cada um encontra os exercícios que mais o descontraem (ou contraem ?!) - A questão é que, está aqui presente uma dimensão de construção da representação - É, relativamente àquela representação que é um acto quase espontâneo, que esta representação é um acto pensado, construído (a ideia segundo a qual a improvisação é um trabalho com sentido) - Continua-se a trabalhar no mesmo exercício, mas mudam agora os intérpretes. O texto está já mais "rodado", o trabalho de improvisação já se coloca, de algum modo, perante situações já testadas 	RES REA	SLS SI	Articulação
		RES STR	SLS SLS	Interpretação Articulação
		RES	SS	
10	<ul style="list-style-type: none"> - É um trabalho muito individual, no qual cada um deve procurar o seu ritmo adequado - É um exercício não ensaiado, de belo efeito - Na leitura é importante que a pessoa leia com emoção, denotando que está a ler também para si. Recordo agora que este é um dos textos que irá ser encenado - É aqui importante também ouvir-se o violoncelo, é uma "voz" com relevância para o próprio exercício. A composição desta música com esta poesia é muito bonita, mas é importante a questão da projecção e do volume de voz - Quando o prof faz esse comentário, a aluna assenta, dando a entender ter percebido o quanto estava já a pessoalizar a leitura - Os outros (<i>os que tem as varas</i>) devem fazer movimentos extremamente lentos, envolvendo todo o corpo no processo, dando sequência ao exercício, e não o "quebrando" - Aparentemente, o "clima" no grupo de Interpretação dos alunos entre si é bastante diferente do dos outros cursos. São relações muito mais próximas, mas é também a exposição corporal e, até certo sentido, de intimidades que contribui para uma relação de maior cumplicidade entre eles - O momento de exposição do aluno quando é chamado a representar é sempre um momento de tensão. Quando solicitado a interpretar o conteúdo do texto, afigura-se difícil pois não é o soneto tão claro na sua mensagem - O que aqui está em questão é o modo como o texto é dito, na medida em que transmite para o público a "situação" que o poema descreve 	RES REA STR STR	SLI SLI SLS SLI	Interpretação
		REA RES STR	SLI SLI SS	
		RES	SLS	Interpretação
		STR	SLS	Interpretação
11	<ul style="list-style-type: none"> - No meio de todas as questões que se levantam relativamente ao trabalho de interpretação, decorar o texto parece não só uma questão fundamental como, porventura uma das menos complicadas - E não há dúvida que o palco cria uma impressão diferente, impõe de alguma maneira um outro respeito. Tem algo de mágico - O que a vara parece potenciar é um exercício de coordenação importante - Um outro diálogo, mais elaborado é agora em torno da relação entre um homem e uma mulher e as desconfianças dos seus amores por outro/a - É sempre um jogo a dois, aos pares, e alguns (sobretudo rapazes) cumprimentam-se à saída, tipo cumprimento de equipa - Todos os pares heterossexuais parecem cair no mesmo tipo de conversas, as conversas de namorados (ciumentos), como é curioso os papéis estereotipados por eles assumidos, o macho a assumir a desconfiança, a fêmea a mostrar-se rija e a acabar por "gerir" o conflito em seu proveito - Nesta situação, são os que estão em palco que trabalham, os outros deixam de ter um papel passivo de observadores para passar a individualizar mais o seu trabalho 	STR	SLI	
		REA STR	SS SLS	Articulação
		REA	SLS	Articulação
		RES	SI	Associação
		REA	SS	

	<p>- Fez-se intervalo para almoço, recomeçamos no auditório. Pontualmente, os alunos estão (agora) todos presentes. Começa o aquecimento</p> <p>- O aquecimento é uma actividade de rotina, constitutiva do trabalho dos alunos</p> <p>- Uma certa maneira de vestir destes alunos, não só jovem mas extravagante (por aquilo que tem de diferente) não pode deixar de ser entendida com o conteúdo específico do seu trabalho, da sua formação</p> <p>- Reabilitando algo que dizia de manhã, o <u>espaço</u> do auditório é um espaço que gera, inspira de facto uma outra relação com a aprendizagem. Eu já não estou a ouvir, escolarmente o trabalho dos meus colegas, eu vou fumar o meu cigarro porque eu estou agora muito mais concentrado no meu trabalho do que no que se passa relativamente aos meus colegas</p> <p>- Não há nada de individualista nesta atitude, há mais um sentido diferente de profissionalismo, que me leva a rentabilizar todos os tempos que eu tiver para rever o meu trabalho individual</p> <p>- A relação do palco é agora muito mais uma relação com o prof/encenador (<i>passo agora a corrigir esta 'gaffe'</i>) do que uma relação com/perante os colegas</p> <p>- Sai pelas 17h30 por imperativos particulares, não podendo acompanhar o trabalho do prof de Música (ensaiaando uma peça que já conheço e uma peça nova. É interessante acentuar que esta peça nova decorreu de uma <u>proposta de um aluno</u>, sendo integrada no elenco das apresentações a fazer publicamente)</p>	RES STR RES REA REA RES SOL	SI SI SS SS SLI SLS SLS	Interpretação Opinião
12	<p>- E a "cena" vai-se construindo: o coro constitui-se espontaneamente e, neste momento, são todos os alunos</p> <p>- Tratando-se de um trabalho em contexto formativo cerca de seis meses depois de os alunos terem iniciado o curso (estão no equivalente a um 10º ano), é interessante verificar o (já) significativo grau de empenhamento/entrosamento deles com traços distintivos da profissionalidade. Mas não se constroem ilusões, são ainda e sempre alunos</p> <p>- O sentido da repetitividade é aqui central: o actor tem que se ouvir, a sonoridade é o modo de reconhecimento da sua própria prestação)</p> <p>- Embora parecendo um texto intimista, é antes um texto de mobilização colectiva, de contestação política (onde "a palavra é quase uma faca")</p> <p>- Não fecho o dia sem referir uma conversa com alguns dos alunos, na qual um aluno me questionava, surpreendido, o quanto eu tinha para escrever, se eu não estava cansado. A curiosidade deles relativamente ao meu trabalho revela-se frequentemente, desde também quererem perceber o que eu vou fazer com isto, tendo uma atitude expectativa relativamente ao meu trabalho. Questionam-me, por outro lado com alguma ansiedade, se não estou cansado de estar tanto tempo "lá dentro", de tanto escrever</p> <p>- São muito afectuosos, naturalmente uns mais do que outros, quer no cumprimento quando pela primeira vez do dia me vêem, quer na manifestação de curiosidade, que é também muitas vezes expressa por um, "então, está a gostar?"</p> <p>- A memorização dos textos revela-se assim, uma dimensão certamente das menos difíceis deste trabalho. É mais a compreensão do personagem ou da situação que se interpreta que favorece, ela própria o decorar o texto</p>	RES REA STR REA SOL REA RES	SLI SLS SI SLS SLS SS SLS	Interpretação Interpretação Explicação Articulação
13	<p>- A roupa que os alunos vestem é muito informal, optando muitos pelo vulgar e prático fato de treino e outros por vestuário mais diversificado. Não é, em todo o caso o vestuário que utilizam quando daqui saem</p> <p>- A parte de afinação dos instrumentos musicais é sempre a mais morosa. <u>Já nenhum aluno tem os papéis na mão</u></p> <p>- O exercício foi realizado até ao fim, o prof não faz qualquer comentário, e pareceu de um modo geral ter corrido bem. Os alunos parecem bem concentrados nos seus papéis, não tendo havido grandes deslizes</p> <p>- No desenrolar da cena, é o próprio aluno que vai propondo alguma interpretação do papel, não se limitando a reproduzir aquilo que o prof lhe diz para fazer</p> <p>- <u>Já nenhum aluno tem o texto consigo</u>. Estão já os alunos preparados para a cena</p> <p>- Foi aqui que me perpassou uma imagem, tão comum aos adolescentes nos mais diversos contextos, imagem tribalizada de uma distância que é a distância das suas idades, dos seus</p>	STR REA RES SOL REA REA	SI SLI SS SLS SLI SS	Interpretação

	interesses enfim, é como se se desfizesse uma imagem (se é que ela chegou a existir) de que, estes jovens são diferentes dos demais. Em certo sentido, ainda bem que assim foi			
14	- Inicia a rotina matinal – aquecimento; os alunos que chegam atrasados vêm agora, invariavelmente justificar-se perante o prof do seu atraso	REA	SI	Justificação
	- O aquecimento tem normalmente dois momentos formais: um primeiro de circulação rápida, um segundo de relaxamento (como já anteriormente referi). Mas <u>normalmente, mal chegam e antes do exercício de circulação, os alunos iniciam autonomamente exercícios de aquecimento muscular</u>	REA	SS	
	- <u>Um pormenor organizacional</u> , enquanto acompanho a situação de aquecimento: todas as chaves de acesso (aos camarins como a outros espaços a ocupar pelos alunos) são da responsabilidade do Delegado de Turma	STR	SI	
	- Há alguma liberdade na sua execução, mas parece em geral um exercício estudado, onde está muito presente a ideia de relaxamento	RES	SLI	
	- Há um aluno que tenta “dar a volta” ao prof, dizendo um “destrava-línguas” já dito anteriormente por outros, relativamente fácil que (assim entendeu o prof) foi ali “improvisado” no momento e, mal improvisado	REA	SLS	
	- Os alunos vão saindo do “caos” e, um a um vão chegando à frente, dizendo para o público o seu destrava-línguas	RES	SLI	
	- Trata-se de um exercício de <u>auto-regulação</u> . É o inverso de um processo de memorização, fixação de um papel	STR	SLS	
	- Os alunos não se inibem de colocar questões ao prof sempre que sentem necessidade de um esclarecimento	SOL	SS	
	- A espontaneidade na aproximação dos alunos, as atitudes carinhosas são muito engraçadas	REA	SS	
	- E são as raparigas pequenas, que se queixam entre si	REA	SLI	
	- As alunas que não vão participar (em número de 4) não resistem e vão também para o palco dançar	REA	SLI	
	- A música será interpretada pelos próprios alunos (uma aluna cantará, acompanhada pelas flautas, guitarras e instrumentos de percussão. A aluna deambula de um lado para o outro, interpretando para si a canção, preocupada com a capacidade de a executar)	REA	SLS	
	- Retornado o exercício, alunos(as) há que não decoraram os textos, o que não os impede de efectuar uma interpretação “dissimulada”. Aqui como em qualquer lugar, “a perfeição é eterna!”	REA	SLS	
	- Retoma-se a cena de entrada por detrás da cortina, sendo o jogo das mãos muito interessante, procurando um efeito de comicidade	RES	SLS	
15	- Toda a execução desta cena terá levado cerca de 30’, os alunos não têm qualquer modo de fixação que não seja a memorização (pelo monos não recorrem a outros instrumentos, aparentemente)	RES	SLS	Interpretação
	- A interpretação decorre deste trabalho, que restitui a um texto uma vivacidade que é aquela que a interpretação lhe dá. Esta vai sendo construída, quer a partir do texto quer a partir das características particulares de cada actor/actriz	STR	SS	
	- Mas o trabalho de memorização dos textos não é suficiente; nos versos, a pontuação assume uma importância acrescida. Não se trata, portanto, meramente de decorar um texto, pelo menos no que se refere a texto poético	STR	SLI	
15	- O período de acompanhamento destes alunos, continuado, diário e já quase há duas semanas tem permitido “revelar” um pouco mais das suas personalidades, do modo como estão neste curso e dos seus desempenhos na formação (interpretação)	REA	SS	Articulação
	- Passa-se a uma seguinte, “perguntas em forma de cavalo marinho” (?). São já ensaios quase finais, os diferentes passos são estudados ao pormenor. É uma cena em que participam todos os alunos. <u>É uma cena que requer dos alunos uma visão periférica</u> , visto que eles exercitam movimentos iguais, mas sem mexerem a cara. Mas estes exercícios têm uma finalidade mais do que estética, são gestos que revelam exercitação física	RES	SLS	

	<ul style="list-style-type: none"> - Eles estão lado a lado, muito próximos uns dos outros. E é uma aluna que se vira para o "retardatário" e lhe diz que é melhor ele ir para fora e ver uma primeira vez, antes de integrar o grupo e executar o exercício - Entre os diferentes ensaios, os alunos trocam impressões entre si sobre a sua execução - À partida, a construção da interpretação nunca é uma "pauta" clara e descritiva para ser executada, é sempre um espaço de interpretação dos alunos - Só quando o prof chama a atenção (após ter executado em quase total silêncio) são os alunos sensíveis à questão do barulho dos "cascos" - São já visíveis algumas das posturas do "negócio" de ... destes futuros actores, i.e., não são insensíveis (antes pelo contrário) a algum estrelato, a algum chamar da atenção para a sua presença. São jovens, mas são futuros actores 	REA	SI	
		REA	SLI	
		RES	SLS	Interpretação
		REA	SLI	
		STR	SS	
16	<ul style="list-style-type: none"> - Ao mesmo tempo, tem que retratar a interpretação da situação (é um Romeu, de algum modo) - Na passagem do primeiro para o segundo ponto em que o aluno pára, é o texto que sugere motivação para o movimento - A passagem do segundo para o terceiro ponto (aonde termina) é determinada novamente por uma "marca" do soneto, a ideia de uma inflexão na postura do texto - As ideias do texto, aquilo que é a mensagem transmitida ao público, é "marcada" por palavras-chave existentes no próprio soneto, as quais devem ser acentuadas - O soneto tem assim momentos distintos, que a interpretação deve revelar - Trata-se de uma situação em que o arrastar o pano é só por si uma imagem suficientemente forte - É todo um trabalho de viver emoções, as emoções que o texto sugere. Neste sentido, o trabalho das emoções não é um trabalho do registo da reprodução - Interessa-me situar esta observação justamente por causa daquilo que é quadro das relações entre os alunos, i.e., o seu quadro de relações e emoções 	RES	SLS	Interpretação
		RES	SLS	Associação
		RES	SLS	Interpretação
		RES	SLS	Interpretação
		STR	SS	
		RES	SS	
		STR	SLS	Interpretação
		REA	SLI	
17	<ul style="list-style-type: none"> - Há um conjunto de adereços individuais que os alunos vão utilizando em diferentes cenas, sendo imperativo que cada aluno "arranje" o seu espaço, saiba exactamente onde estão as suas coisas - Isto é explicado por estes mesmos alunos, alterando-se então os tempos de entrada para que os alunos possam fazê-lo atempadamente 	SOL	SI	
		REA	SI	
18	<ul style="list-style-type: none"> - Estudam-se as situações criadas em termos de luz, tendo presentes as diferentes cenas, a maior ou menor adequação dos feixes de luz (o que sugere algumas, mas pequenas alterações e implicará trabalho fora de horas para os alunos de Técnica. Aquilo que se possa alterar tem a ver com a colocação das luzes, uma vez que, quanto à sua intensidade, tal não pressupõe a alteração da sua colocação <i>(e é efectuado no computador)</i>; - Pela primeira vez, os alunos de Interpretação têm de se confrontar com uma situação de luz diferente, ou seja, plateia escura, palco iluminado - Passo a passo, vão-se criando planos de luz em função das cenas e os alunos de Técnica constroem um plano de "memórias", apoiados por passagens das cenas por forma a saberem mais tarde o momento exacto em que têm de introduzir o plano seguinte memorizado - No palco, também os alunos de Plástica estão "em jogo", uma vez que são eles que vão mudando os cenários para as sucessivas posições que eles vão adquirindo. Têm de estar articulados com os alunos de Interpretação, fazem marcas no chão para as diferentes posições que os cenários móveis vão tomando 	RES	SI	
		REA	SI	
		RES	SLI	
		RES	SI	
19	<ul style="list-style-type: none"> - O prof faz referência a uma obra, no tempo do Iluminismo ("O bom selvagem") e os alunos insurgem-se, corrigindo o nome do filme - Respondem os alunos, "voz, dança, corpo, ...". Na altura, era fundamentalmente a questão da voz, da dicção, da declamação - "O jazz, essa transmissão chega a mais público, mas também se perde a sua essência", diz uma rapariga - Toca-se o fenómeno da globalização e é interessante sobretudo ver uma participação opinativa autorizada por parte dos alunos (refere o prof o "Bual", autor brasileiro que fala sobre isto, 	REA	SS	
		RES	SS	
		REA	SLS	Opinião
		REA	SLS	Opinião

	<p>organizaram como forma de rentabilizar o tempo disponível, mas igualmente como modo (assim me parece) de contornar o pedido, isto é, realizar um trabalho de grupo</p> <p>- Interessará perceber agora como é que os grupos darão conta do seu trabalho, tendo em conta estas diferenças no "modo de produção"</p> <p>- O que identifiquei como "último grupo" retoma agora o "trabalho de grupo". Cada elemento lê aos restantes aquilo que anotou como essencial da sua análise, os outros ouvem, para (eventualmente) evoluir para um trabalho comum. Será? (G5)</p> <p>- Retomando a análise do "último grupo", e após leitura das conclusões de um primeiro elemento, é um segundo elemento que faz a leitura das suas conclusões (elemento que me parece dominante no grupo)</p>	RES STR STR	SS SLS SLS	Interpretação Argumentação
25	<p>- Pergunta um aluno se, "e podemos riscar o texto à vontade?", parecendo denunciar um outro modo de trabalho, no qual se assinala no próprio texto aquilo que é de realçar. Um outro aluno faz referência ao "podemos sublinhar o texto? Isto é para nós?"</p> <p>- nos grupos mistos (1 rapaz e uma rapariga), quem recolhe a uma folha adicional para tomar notas são as raparigas</p> <p>- Mesmo num dos grupos mistos que toma algumas notas numa folha adicional, quem faz os sublinhados é a rapariga</p> <p>- a segunda dimensão reflectiria, por seu lado, componentes do "ser" na aprendizagem aparentemente enfatizados em níveis de ensino mais altos</p>	REA STR STR REA	SI SI SI SLS	Constatação
26	<p>- A 1ª parte da aula decorre em torno do pedido de esclarecimentos sobre o trabalho proposto pela prof (Laura). Diz um aluno, "isso dá mais trabalho do que o que parece", elencando os recursos materiais de Técnica a serem imprescindíveis. Outro aluno questiona se podemos adaptar os recursos à actualidade, isto é, "luz e gás, agora usamos luz eléctrica?"</p> <p>- Os alunos levantam dúvidas também relativamente ao processo de avaliação e ainda ao local onde a "performance" final será assegurada</p> <p>- Os alunos discutem o modo como se vão organizar, já que a prof impôs que eles se organizassem hoje, que ficassem hoje definidos os grupos de trabalho</p> <p>- Finalmente, um aluno (brasileiro) procura fazer uma síntese segundo a qual, este trabalho final colectivo decorrerá da pesquisa que cada um efectuou ("o grupo é um grupo todo de pesquisa para uma coisa só", diz o aluno)</p>	REA REA REA STR	SLI SLI SLI SLS	Argumentação
27	<p>- Quando, lendo o texto, a prof endereça questões aos alunos, de uma maneira geral os alunos respondem não receando o eventualmente errarem. A participação é mais relevante, aparentemente para o sentido da aprendizagem do que para o dizer a resposta "certa"</p>	RES	SS	
28	<p>- Nota-se nesta turma uma certa ansiedade, todos (ou quase) querem participar na aula. Esta atitude é bem expressa na própria disposição no espaço por parte dos alunos</p> <p>- Esta participação dos alunos é, para além do mais, evidenciada pela articulação que estes alunos têm entre si (um pequeno grupo dentro da aula), quer por terem um nível de participação elevado, quer por terem um grau de entendimento grande</p> <p>- O nível da turma é, de facto muito elevado, sobretudo porque são vários os alunos que para isso contribuem (arriscaria mesmo, a maioria dos alunos)</p> <p>- "Qual é o contexto social do Pessoa?", pergunta colocada por um aluno. Os alunos não se restringem a colocar questões directamente decorrentes do trabalho sugerido pela prof, levantam questões pertinentes não directamente relacionadas, mas igualmente pertinentes</p> <p>- É logo na leitura que, inevitavelmente se estabelecem as diferenças relativamente à turma anterior</p> <p>- E são os alunos quem de imediato concluem</p> <p>- Um novo poema, "posso ler?", pergunta logo uma aluna. A leitura é, per si importante e é de facto agradável ouvir poesia lida por estes alunos. A entoação, as pausas, a dicção, ... estão sempre presentes</p> <p>- "Então o que é que vocês acharam?", e imediatamente são vários os alunos que se manifestam para interpretar o poema, o contrastar ao anterior (Ricardo Reis agora, o anterior Alberto</p>	REA REA RES SOL RES REA SOL REA	SI SLS SI SLS SLS SLS SS SLS	Opinião Associação Interpretação Justificação Articulação

	<p>Caeiro)</p> <p>- "Ai, este é horrível!", pronuncia-se um aluno sobre o poema de Álvaro de Campos</p> <p>- As analogias que os alunos estabelecem entre os heterónimos do poeta revelam bem um conhecimento, mesmo familiaridade que têm com os seus trabalhos</p>	<p>REA</p> <p>REA</p>	<p>SS</p> <p>SLS</p>	Articulação
29	<p>- A participação dos alunos não decorre exclusivamente de ter "estudado" bem a matéria, socorre-se muito da informação e dos conhecimentos detidos pelos alunos. Isso é visível pela participação desigual dos alunos</p> <p>- Os alunos vão intervindo, havendo um que diz, "desculpa, não concordo muito"</p> <p>- Um aluno refere a programação televisiva sobre o "Muro de Berlim", revelando uma curiosidade genuína em acompanhar a história</p> <p>- "Mais coisas que queiram perguntar?", um aluno refere como importante o serviço militar deixar de ser obrigatório. Uma aluna intervém e, invariavelmente, quando se pronunciam em termos opinativos justificam-se: "eu não sei muito bem", "eu não tenho a certeza, mas ..." e outros comentários assim</p> <p>- Uma aluna refere a falta de interesse dos jovens hoje sobre a política. Reconhece as suas responsabilidades como cidadã, mas reconhece que, se votasse hoje não votaria responsabilmente porque não tinha conhecimento suficiente</p> <p>- Os alunos referem uma preocupação presente com a actualidade, o parecer estar a acontecer uma transformação social importante ("não quero estar a profetizar, mas ...") nos nossos dias</p> <p>- "Temos de ter opinião, o problema é não tê-la. Eu vejo muitas pessoas da minha idade ...", diz um aluno</p> <p>- Entra-se numa discussão em torno do ensino público e do ensino privado, revelam alguns alunos as experiências tidas em colégios e o não serem assim tão melhores que as escolas públicas</p>	<p>REA</p> <p>REA</p> <p>RES</p> <p>RES</p> <p>REA</p> <p>REA</p> <p>REA</p> <p>REA</p>	<p>SI</p> <p>SLS</p> <p>SS</p> <p>SLS</p> <p>SLS</p> <p>SLS</p> <p>SLS</p> <p>SLS</p>	<p>Opinião</p> <p>Opinião</p> <p>Opinião</p> <p>Opinião</p> <p>Justificação</p> <p>Opinião</p>
30	<p>- Está a aula a começar e um aluno refere o programa sobre "O Muro" que deu na TV</p> <p>- Estes alunos são bastante curiosos relativamente a temas abordados no contexto desta disciplina</p> <p>- Um aluno refere ser importante discutir o que era mau e o que era bom, visto que há pessoas que ainda concordam</p> <p>- "A educação era gratuita?", pergunta outro aluno. A diversificação de questões que os alunos colocam evidencia, por um lado, a diversidade de interesses, por outro lado (e como o prof me referiu), o diferente nível de conhecimentos que os alunos detêm</p> <p>- "Como é que os informadores eram recrutados?", "a tortura era sobretudo psicológica, não era?", são diversas as questões no âmbito ainda da polícia política</p> <p>- Os alunos vão pegando exemplos das suas próprias vivências (contrabandistas que passavam pessoas a salto para o outro lado)</p> <p>- Há algumas intervenções, particularmente evidenciadas por um aluno que tem estado calado, que decorrem de um trabalho, mais do que de reprodução de conhecimentos detidos, de reflexão e raciocínio em torno das questões discutidas</p>	<p>REA</p> <p>REA</p> <p>SOL</p> <p>SOL</p> <p>SOL</p> <p>REA</p> <p>REA</p>	<p>SLS</p> <p>SS</p> <p>SLS</p> <p>SS</p> <p>SS</p> <p>SLS</p> <p>SLS</p>	<p>Associação</p> <p>Intepretação</p> <p>Articulação</p> <p>Argumentação</p>
31	- Existe com grau de permanência algum ruído na sala, os alunos partilham por vezes com colegas de outros grupos conversas (que não terão a ver com o conteúdo das aulas), mas vão permanecendo em trabalho	REA	SI	
32				
33	<p>- Diz um aluno, "a pergunta é antes, quem fez o trabalho de casa?", já que aparentemente alguns alunos não escolheram nenhum poema</p> <p>- Não se percebe a atitude de receio, do procurar passar despercebido por parte dos alunos, pelo contrário percebe-se um à-vontade na participação, embora poucos, os alunos presentes</p>	<p>REA</p> <p>RES</p>	<p>SI</p> <p>SS</p>	

	<p>um aluno me disse em entrevista, é no próprio tempo das aulas que eles têm um clima propício, de tal modo que o intervalo não aparece aqui como uma necessidade imperativa (o quebrar uma pressão), mas mais como uma paragem para tomar um café, fumar um cigarro, ...)</p> <p>- "Posso pesquisar aí uma coisa?", pede um aluno a outro que faz pesquisa na net. O outro sai e deixa-o pesquisar, retomando depois a sua pesquisa</p> <p>- Uns alunos ausentam-se, aqui e ali e depois regressam</p>	REA STR	SI SI	
37	<p>- Embora se trate de uma ficha de trabalho, a qual aparentemente não vai ser discutida hoje (por causa do tempo de discussão que a prof lhe destinou), não se sente no ar qualquer pressão por parte dos alunos para a execução do trabalho solicitado, i.e., não parece estar aqui presente um sentimento de ansiedade relativamente à avaliação que venha a ser efectuada</p> <p>- Mas a implicação dos alunos parece, inclusivamente, contrastar com a ideia de que, no tempo das aulas vemos respondidas questões por nós colocadas que não nos levam a atribuir ao intervalo uma relevância por aí além</p> <p>- "Ah, agora percebi a anáfora ...", do nada exclama um aluno. E, ao mesmo tempo que este aluno subitamente oraliza as suas dúvidas, dirigindo-se à prof, os restantes grupos vão mantendo o ritmo de trabalho como se nada se passasse</p>	REA REA REA	SLI SI SLS	Constatação
38	<p>- Hoje os alunos sentaram-se todos próximo de mim, "vê prof, hoje estamos todos ao pé do Henrique!"</p> <p>- Uma aluna sugere ainda que, e em virtude de estarem poucos, se possa organizar uma aula diferente, mais dialogada entre os alunos</p> <p>- Um aluno questiona o porquê de uma frase, num dos poemas, estar sublinhada. Diz a prof, "foi sem querer, é o meu analfabetismo funcional". Estes alunos reparam em tudo, todos os pormenores dão no olho</p> <p>- A prof informa ter de sair por uns momentos, "o Henrique fica a tomar conta", diz em tom de brincadeira. A participação é agora mais ruidosa, os alunos lêem em voz alta partes dos poemas, discutem a sua aplicação aos diferentes pedidos do trabalho, mas a situação não se alterou por causa da ausência da prof</p> <p>- Algo que já verifiquei anteriormente, os alunos das turmas que tenho observado, quando empenhados numa tarefa não funcionam mais ou menos <u>por causa</u> da presença da prof, de tal maneira que praticamente não reagiram à sua ausência</p> <p>- Reatando uma ideia da aula anterior, o tempo de trabalho destes alunos <u>no contexto da aula</u> parece um tempo muito produtivo, desde logo porque dificilmente se complementa com uma revisão (e aprofundamento) dos trabalhos em casa</p> <p>- Mas rapidamente os alunos retomam o seu trabalho, de tal maneira estão nele mergulhados</p> <p>- A prof tem necessidade de se ausentar mais cedo, diz aos alunos "acabou" e os alunos dizem, em grupo "mas, estamos quase a acabar. Pode ir, nós ficamos a trabalhar"</p>	REA SOL SOL REA REA RES REA REA	SI SLS SS SLI SLI SS SI SLI	Argumentação
39	- Faz-se uma pausa no documentário de modo a que os alunos coloquem questões. São vários os alunos que têm familiares na Alemanha, sendo mais evidenciados os testemunhos do que propriamente as dúvidas	REA	SLS	Associação
40	<p>- Defendem alguns alunos o modelo, pelo menos até ao ponto em que ele promoveu a sociedade</p> <p>- No início da 2ª parte do filme, os alunos ainda falam e comentam bastante. Mas, gradualmente e com a violência do documentário, o silêncio e a estupefacção vão-se instalando</p> <p>- Nos esclarecimentos solicitados pelos alunos, a colaboração do aluno alemão é importante, respeitam-se as suas opiniões e informações</p>	REA REA SOL	SLS SS SLS	Opinião Opinião
41	<p>- Discute-se seguidamente a questão do ritmo das peças, os alunos recorrem imediatamente a um conjunto de exemplos que lhes são familiares</p> <p>- E é em relação às questões da "continuidade" que um primeiro aluno intervém, enfatizando dimensões de análise a que os alunos recorrem, quer com base no texto distribuído, quer com base nas suas experiências (quer de interpretação, quer enquanto espectadores de teatro)</p>	REA RES	SLS SLS	Associação Argumentação

	<p>- Mais uma vez, e com este aluno, observa-se o recurso à exemplificação tomando por base as suas experiências no contexto do teatro. O modo interpelante como os alunos colocam as suas interpretações/reflexões revela bem uma atitude diferente uma apropriação do saber acrítica e livresca</p> <p>- O que se revela aqui interessante é que, o exercício de análise que os alunos aqui fazem é muito pautado pelas suas experiências, é o recurso a elas que parece permitir efectuar aqui, não uma mera reflexão especulativa, mas mais quase uma meta-reflexão</p> <p>- Esta cadeira parece central para o trabalho de interpretação do texto: os alunos são muito questionantes, por um lado, são também muito argumentativos, por outro</p> <p>- O nível de discussão e argumentação dos alunos é muito interessante, muito pautado por um grande conhecimento daquilo que é objecto da sua formação</p>	REA	SLS	Argumentação
		REA	SLS	Argumentação
		SOL	SLS	Argumentação
		REA	SLS	Argumentação
42	<p>- É um aluno que assume perguntar aos colegas, "quem é que tem feito?", e evidenciam-se aqui os diferentes ritmos de trabalho dos alunos</p> <p>- Essa interpelação só acontece quando, a partir do esquema proposto pela prof, os alunos começam a identificar os seus próprios trabalhos</p> <p>- Já aqui se percebe uma distinta formação entre estes alunos e os de Interpretação, (<i>estes últimos</i>) com uma riqueza de experiência formativa mais adequada aos temas aqui trabalhados</p> <p>- É interessante por parte da aluna o recurso a uma esquematização para tornar mais claro o seu discurso, a sua apresentação</p> <p>- Relativamente a uma das dimensões, um colega sugere, "desculpa, explica melhor, não estou a perceber". Os alunos não se reduzem a ouvir a apresentação dos colegas, solicitam a sua explicação clara</p>	SOL	SI	
		SOL	SLI	
		REA	SS	
		STR	SLS	Explicação
		SOL	SS	
43	<p>- Esta apresentação está muito subordinada à lógica da organização contabilística e acentua dimensões objectivas da "gestão" de uma estrutura, algo que um aluno denuncia ao dizer que, "nós estamos habituados a falar da produção de um espectáculo, isto parece muito mais a situação de uma programação anual ..."</p> <p>- "Este outros está em todo o lado", diz um aluno</p>	REA	SS	
		REA	SS	
44	<p>- Estão presentes 7 alunos, vão entrando aos poucos, o prof vai-se apresentando. Os alunos, como é costume, são mais ruidosos, vão ainda falando entre si e começam logo a dirigir questões ao prof</p> <p>- Embora se admita a "aridez" da aula para estes alunos, a sua atitude interpelativa (nesta fase da aula, pelo menos) mantém-se presente</p> <p>- As dúvidas colocadas por estes alunos advêm das suas práticas e, sobretudo do ponto de vista a partir do qual olham a produção teatral</p> <p>- Já a rubrica de "organização de castings", algo que lhes está mais próximo, é imediatamente objecto de interpelação por parte de uma aluna</p> <p>- Os alunos, embora aparentemente mais distantes desta realidade do que os de Realização, não deixam por isso de ser igualmente participativos</p> <p>- Pega-se um exemplo das assinaturas e os alunos reagem de imediato, "mas isso já se vai fazendo cá", "os descontos cá não são tão grandes",</p> <p>- O prof reinicia com a chamada, chegado ao fim acrescenta um aluno, "e outros". São inclusivamente humoristas</p> <p>- Há, nesta parte do trabalho, uma dimensão utilitária não negligenciável, o que estabelece este interesse acrescido</p> <p>- "Estávamos a aplicar isto à Companhia do Bolhão", diz uma aluna, i.e., ver a "aridez" do conteúdo dado ao concreto da situação conhecida pelos alunos</p> <p>- Os alunos são inventivos, colocam questões ou cenários apropriados que possam ocorrer</p>	SOL	SS	
		SOL	SS	
		SOL	SS	
		REA	SLS	Justificação
		REA	SS	
		REA	SLS	Associação
		RES	SI	
		RES	SLI	
		REA	SLS	Associação
		SOL	SLS	Argumentação
45	<p>- Há depois uma série de sons (tipo "TV com o som no máximo") para os quais o grau de criatividade dos próprios alunos é importante</p> <p>- (uma espécie de "proposta-base", sugere um aluno, algo que sirva de referência)</p> <p>- Os alunos tendem a procurar identificar "a rua" da cena com ruas da cidade, que lhes são sugeridas pelo texto da própria cena</p> <p>- O trabalho dos sonoplastas parece aqui muito mais autónomo do que aquele que terá acontecido no "projecto zero", o que pareceria natural, uma vez que os alunos estão numa fase</p>	RES	SLS	Associação
		REA	SLI	
		REA	SLS	Associação
		REA	SLI	

	<p>terminal da sua formação <i>(é a última actividade de projecto antes da PAP)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquanto estamos sujeitos ao "texto", o trabalho de criatividade dos sonoplastas é indelével - Sobre determinada cena, um aluno "situou" já uma música que lhe parece adequada (e que ele se compromete a trazer para o pessoal que irá fazer o som a ouvir) 	RES REA	SLS SS	Associação
46				
47	- Lendo-se o guião da peça, o que aqui se procura é identificar situações que apelem à intervenção da sonoplastia. Um aluno vai lendo o texto, à procura justamente das situações nas quais haja apelo à sonoplastia	REA	SLI	
48	<ul style="list-style-type: none"> - Estou na oficina com 2 dos alunos, os quais estão ainda a assegurar a recolha de músicas necessárias. Os alunos trabalham autonomamente, i.e., sem acompanhamento docente. A circunstância de trabalharem autonomamente revela terem já conhecimento e familiaridade com os equipamentos em que trabalham - Entra entretanto um aluno que vem buscar equipamento (um gravador e outro aparelho) para ir trabalhar, tanto quanto percebi, para a sala de ensaios onde estão os alunos de Interpretação - Os dois alunos ausentam-se para ir pesquisar música na internet e o acompanhamento termina aqui 	REA REA REA	SLI SLI SS	
49	<ul style="list-style-type: none"> - Dois outros alunos vão trazendo focos para o palco, com vista à sua instalação - Os alunos já recolheram todos os focos necessários; no palco continuam a efectuar-se medições e marcações com vista à compatibilização da instalação dos cenários com a luz - Um aluno sobe o "andaime" (estrutura que circula no palco para efectuar a montagem das luzes) e vai deixando alguns artefactos (um balde com materiais necessários à fixação dos focos, supõe-se, e uma roldana, previsivelmente para subir os focos do chão para o local da sua fixação) - Continua a montagem da estrutura de luz, com o apoio de um aluno cá em baixo. Os cabos para ligar os diferentes focos têm cores diferentes em função da sua diferente utilização - Na parte do fundo do palco monta-se já o cenário - Sai para fazer necessidades, lá fora as alunas de Plástica cortam estruturas de madeira para os cenários - Os cabos são testados (com um voltímetro) antes da sua instalação por forma a não ter de repô-los ou substituí-los mais tarde - Para além do andaime, que funciona em cima do palco, estão em funcionamento dois outros escadotes para instalação de focos mais recuados, instalados entre a boca de cena e a plateia - Os alunos são muito dialogantes, pedem com frequência conselhos uns aos outros relativamente ao que estão a fazer, há uma toada de trabalho, efectivamente, mas segundo um clima muito participativo - O trabalho é aqui claramente mais autónomo (por relação com a Interpretação), embora eu não possa esquecer o ter como termo comparativo um projecto de 1º ano - É provável, previsível mesmo que o trabalho dos alunos de Interpretação do 3º ano seja, ele próprio muito autónomo. Isso poderei verificar, muito provavelmente na 4ª feira, quando os alunos de Interpretação "fixarem residência" no auditório - Há um aluno que, sensivelmente desde o meio da manhã se "autonomizou" do resto da turma, i.e., pegou num escadote e começou a instalar focos freneticamente. Tem um ritmo de trabalho elevado, está a instalar os focos que ficam entre a boca de cena e a plateia - Os papéis não se vão propriamente especializando, mas há tarefas que se vão definindo - Embora só seja no final da próxima semana que o espectáculo será apresentado, prevêem já os alunos de RT jantar hoje na escola para trabalhar pela noite dentro 	RES RES RES RES RES RES RES RES SOL REA REA REA REA REA	SI SLI SI SLI SI SI SLI SI SLI SI SI SLI SI SI	

50	- Depois deste ensaio, os alunos de Técnica irão trabalhar juntos as alterações a introduzir	REA	SLI	Articulação
	- Estão à minha direita dois alunos de luminotecnia que vão trocando impressões, em função das cenas e da marcação dos lugares exactos da sua execução, pormenores da luz e da sua aplicação	REA	SLS	
	- O encenador teve de se ausentar cerca de meia hora e pediu aos alunos que fossem continuando os ensaios	RES	SS	
	- É importante referir tratar-se esta situação do projecto da última antes da realização da PAP, pelo que esta dimensão de autonomia no trabalho dos alunos se reveste de grande importância	STR	SLI	
	- Depois de algumas tentativas, o director de cena lá consegue que se repita a cena desde o início. Nisto chega o encenador, mas limita-se a observar, não tendo qualquer interferência directa no espectáculo	SOL	SS	
	- É o director de cena que conduz os trabalhos. Repetem-se novamente as cenas	STR	SI	
	- Segue-se uma cena muito calma, com um grau de representação (no sentido de figuração) considerável. Este momento contrasta com o anterior, a plateia está muito atenta e silenciosa	REA	SS	
51	- Um monólogo dito por uma aluna cabo-verdiana foi posto em crioulo	STR	SLS	Associação
	- A segunda vez que é dito o monólogo (que parece repetir-se) por uma mulher com um bebé ao colo, é dito em inglês	STR	SLS	Associação
	- Entra novamente o monólogo da mulher (passaram entretanto algumas cenas), agora dito em francês. É uma aluna que viveu muitos anos em França, tira-se partido da experiências/saberes que os alunos têm, obtidos fora do contexto da própria escola	STR	SLS	Associação
	- Será um dado significativo da situação do teatro, o valorizar saberes dos alunos que remetem para o domínio das suas experiências, que estão para além da sua formação?	STR	SLS	Associação
	- Retoma-se o monólogo da mulher, agora todo em sueco!	STR	SLS	Associação

Aula	Registos da “Interacção Dispersiva”	Momento da sessão	Manifestação Expressa
1	<ul style="list-style-type: none"> - O clima da aula é um clima bastante relaxado. As pessoas vão continuar a trabalhar um determinado texto; há uma discussão em torno das questões ou trabalhos que as pessoas vão desenvolver no âmbito da cadeira - Os alunos bocejam, riem, existe um clima muito informal - Às 11:40 entra uma nova aluna, o que cria alguma agitação - Às 12:20 começam a notar-se alguns efeitos da dispersão da atenção em alguns alunos (<i>passaram 50' de aula</i>): duas alunas situadas mesmo em frente do Prof trocam impressões, uma outra faz desenhos - Há alguma dispersão, algumas piadas em torno ou a partir do texto, revelando a necessidade de quebrar um tempo de incomodidade que se começa já a manifestar - Começam a ser mais frequentes as interrupções dos alunos, puxando para a brincadeira (são 12:50) e o Prof diz, “vamos lá a ver se alguém percebe isto” 	Início	Dispersão
		Início	Dispersão
		Contexto	Distracção
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
		Fim	Distracção
2	<ul style="list-style-type: none"> - Ditado rítmico é o conteúdo da aula: alunos tratam o prof pelo nome próprio. Esta fase inicial da aula é muito informal, em torno de aspectos da avaliação e aspectos práticos (p.ex., “uma pessoa que esteja rouca, na avaliação dá-se um desconto, não é?”, <i>propõe uma aluna</i>) - A determinada altura há alguma dispersão por causa da luz do quadro (<i>algum aluno pede que o prof ligue a luz do quadro para se ler melhor a pauta aí desenhada, mas a luz tarda em acender</i>) - De um modo geral, os alunos tratam o prof por tu e por Bruno. Enquanto o prof passa novo exercício no quadro, os comportamentos dos alunos são os mais variados; enquanto alguns vão trabalhando ritmos, outros conversam com os colegas 	Início	Complexidade
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
3	<ul style="list-style-type: none"> - É um momento de relaxe, os alunos conversam abertamente - Percebem-se algumas relações (implícitas) entre alunos, mas também alguma conflitualidade com a prof - As situações conflituais parecem decorrer de estarem presentes alunos das três turmas - Sinto que a minha exposição tão visível, dada a disposição da sala, é nesta sessão mais perturbadora do que em qualquer uma das anteriores. Houve já risos nervosos, mas parece que com o correr do tempo as pessoas vão ignorando a minha presença - Uma aluna manda uma piada, quebrando o clima de concentração (talvez porque se trata de um conteúdo aborrecido, parece ser). O tratamento com a prof mantém-se – tu e nome próprio (Glória) – esta prof é, em princípio a produtora delegada da companhia de teatro da escola - Os alunos provocam-se um pouco entre si, mas isto é concentrado num pequeno grupo de pessoas; grande parte da turma está mais ou menos pacífica - A aluna da “cadela” continua distraída, consultando a agenda pessoal. Há um comentário de uma aluna, “estas aulas são tão produtivas ...” - Uma aluna gesticula quando a prof se vira para o quadro. Não há momentos muito fortes, os alunos estão pacíficos, relativamente ausentes, vendo no trabalho dos “produtores” algo que é meio seca - Ouvem-se burburinhos com alguma frequência, cochichos aqui e ali. Embora a maioria dos alunos se tenha mantido nos seus lugares da primeira parte, outros mudaram de lugar - (Uma aluna levantou-se e foi por o telemóvel a recarregar numa tomada por baixo do quadro de parede) 	Contexto	Distracção
		Contexto	Distracção
		Contexto	Distracção
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Distracção
		Contexto	Desinteresse
		Contexto	Desinteresse
		Contexto	Desinteresse
		Contexto	Distracção
		Contexto	Dispersão

	<ul style="list-style-type: none"> - Discute-se aqui, pese embora este sentimento que, como diz um aluno, “ele não ganha o totoloto”; há novamente referências à dimensão do trabalho, à importância do trabalho, bem como às características específicas deste tipo de trabalho (sua irreversibilidade e ... <i>não apanhei o resto</i>) - Há uma observação de uma aluna relativamente a outra porque a mesma a incomoda, não conseguindo acompanhar a aula - É notório algum cansaço com este tipo de aula, que terá a ver com a prof (?) mas também seguramente com os conteúdos da cadeira - Os alunos entreolham-se muito, há facilmente dispersão numa aula desta natureza.. A aula tem no total cerca de três horas com um intervalo de cerca de 15’ a meio 	Contexto	Complexidade
		Contexto	Distracção
		Contexto	Desinteresse
		Fim	Distracção
4	<ul style="list-style-type: none"> - Parece salientar-se um problema de concentração (a minha presença é perturbadora ?) - Ser enérgico, ser autêntico. A insistência na cena é mediada por algum riso, sorrisos para descontrair um pouco a situação. Os comentários do prof são hilariantes, exigentes q.b., a entoação de voz é muito marcante - Mas, entretanto esta situação reflecte-se (<i>também</i>) no esquecimento pontual do texto e na sua fonética mal articulada - Os alunos e alunas estão visivelmente cansados. A assistência também já quase não reage e até eu, que ainda não parei de escrever, já me sinto exausto 	Contexto	Complexidade
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Distracção
		Fim	Distracção
5	<ul style="list-style-type: none"> - Há pessoas que manifestam dificuldade na realização dos exercícios; executam-nos porque seguem um ritual, mas parecem não sentir “o outro” 	Contexto	Complexidade
6	<ul style="list-style-type: none"> - Como poderiam os diálogos ser mais naturais? A aluna passa a representar os papéis, alguns alunos riem nervosamente - Sou solicitado a responder, na minha ignorância, passo para o papel de observador participante. É uma novidade ! - A concentração para evitar o riso parece entumecer-lhe momentaneamente a recordação do texto 	Contexto	Dispersão
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Dispersão
7	<ul style="list-style-type: none"> - A ânsia de querer fazer a correcta interpretação, após as correcções, gera por vezes atropelos - As diferentes passagens das cenas são intercaladas pela boa disposição 	Contexto	Complexidade
		Contexto	Distracção
8	<ul style="list-style-type: none"> - Trata-se do 1º trabalho de projecto em que participam os alunos do 1º ano (todas as turmas). É prof João Paulo Costa, este trabalho decorrerá ao longo de três semanas - Esta primeira sessão decorre na Biblioteca, parecendo as condições de espaço algo exíguas para todos os alunos - A ideia de objectos parece aqui central e a tentativa de definir a sua dimensão (1,20m, 1,40m) dá lugar a uma risota geral - Passa-se a uma leitura de textos, os quais os alunos têm já na sua posse. Há um momento de organização dos materiais, alguma informalidade antes de recomeçar “à séria” - Há risota geral, o texto presta-se a isso (texto da “sogra”) - É um momento que autoriza algum relaxe por parte dos alunos. Os mesmos acompanham a música, lendo o seu texto - Nesta fase, a participação dos “cursos de realização” (assim aqui designados) é muito silenciosa - Lê-se um novo texto, discutindo-se o seu conteúdo (e brinca-se com as palavras) - O acesso à chave parece difícil, cria-se um espaço de interrupção, aproveitado pelos alunos para falar livremente sobre as mais diversas coisas. De uma aula, este espaço transforma-se rapidamente numa “feira” - Esta situação de esclarecimentos é uma situação na qual os alunos próximos ouvem e acompanham, onde os alunos mais distantes já “desligaram” - São 12:30, começa a ser visível algum cansaço por parte dos alunos (senão mesmo por parte dos prof’s) - Mesmo nas proximidades dos prof’s é já visível algum cansaço, distracção por parte dos alunos 	Início	Dispersão
		Início	Dispersão
		Contexto	Distracção
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Distracção
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Distracção
		Contexto	Distracção
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Distracção
		Fim	Dispersão
		Fim	Dispersão
9	<ul style="list-style-type: none"> - São 10:10 (o início estava previsto para as 10:00) e já estão presentes muitos alunos. Ouvem-se vários instrumentos musicais, alguns ensaios de vozes, conversas 	Início	Dispersão

	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos dos cursos técnicos saem agora para melhorar o seu trabalho, os alunos de Interpretação ficam na sala, mesmo apesar do prof dar 5' de intervalo, a tocar vários instrumentos - O trabalho recomeça agora, só com a turma de Interpretação. O recomeço, aqui como em qualquer lado, é sempre difícil, faltam sempre alguns que ficaram lá fora a conversar - O trabalho começa com o aquecimento. Repete-se (como já visto no 3º ano) a circulação desencontrada dos personagens - Há um momento, fisicamente intenso e de interacção no qual as pessoas usam de excessiva "expressão" (quando as raparigas vão buscar os rapazes) - E este momento – de construção da torre humana – vai entrelando o pessoal: como melhor a construir, de modo a garantir o equilíbrio ? 	Fim	Distracção
		Início	Dispersão
		Início	Complexidade
		Contexto	Complexidade
		Fim	Complexidade
10	<ul style="list-style-type: none"> - Como habitualmente, os primeiros 15' a 20' são dedicados ao aquecimento. É um momento de alguma informalidade, o tempo para por a conversa em dia - O primeiro reflexo dos outros (alunos) é como se tivessem ficado embevecidos com o texto que a colega estava a ler, distraíndo-se do seu próprio papel - Num terceiro momento, será introduzida uma música meio agitada por forma a tornar o exercício meio estranho (<i>retrospectivamente, esta abordagem poderia radicar numa "experimentação" por parte do docente ou numa intencionalidade em introduzir um momento de brincadeira</i>, visando desse modo recuperar a concentração dos alunos) - Regressamos ao trabalho sobre os textos distribuídos. Há uma onnipresença de instrumentos musicais, que fazem muito do trabalho lúdico nas diversas paragens - É um momento de trabalho a dois, o resto da turma vai acompanhando, mas com alguma distração. Estão todos juntos, sentados sobre um grande colchão a um canto da sala: são muito ternos uns com os outros - De repente, o prof interrompe e propõe fazer uma outra coisa. Distribui as varas e imediatamente os alunos saltam, sendo clara a necessidade de "mexer" - Os alunos estão num momento intercalar entre dois momentos e ouvem-se ruídos dispersos, como se de uma situação de ensaio se tratasse; instrumentos de percussão, uma guitarra, uma flauta, vozes, castanholas, ruídos dispersos (é o prof que sugere, justamente, que eles procurem nos intervalos preservar-se, descansar para o trabalho que a seguir se avizinha) - Entretanto, nova paragem. O barulho já não é tanto, mas ainda não é o "silêncio eclesial" como o prof pediu 	Início	Dispersão
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Complexidade
		Início	Dispersão
		Contexto	Distracção
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Distracção
11	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvem-se varas a cair com bastante frequência - Este local de trabalho gera uma situação diferente entre os alunos embora existam intervalos (em menor número), os alunos tendem a dirigir-se ao "foyer" para fumar um cigarro com mais frequência (ou, eventualmente, apenas para conversar) - Um aluno, entre os assistentes estalou os dedos. Este é um sinal que, previsivelmente perturbaria, quer quem está em palco, quer o prof (uma vez que esse é um sinal para ele, e apenas por ele utilizado) - Nisto, o prof apareceu e foi interessante constatar que a conversa entre eles não parou - Passam-se coisas diferentes, como se bastasse um dia diferente para virem ao de cima emoções até agora não perceptíveis 	Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Distracção
		Contexto	Desinteresse
		Contexto	Dispersão
12	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos ainda se apoiam muito na estrutura da plateia para aí deixar os seus "pertences"; roupa, textos, cigarros, ... Embora o prof já lhes tenha chamado a atenção para os deixarem na parte de trás do palco, invariavelmente é na frente que as coisas ficam. Hábitos incontornáveis ? (<i>A crescentaria agora, a difícil transição do papel de espectador para o papel de actor</i>) 	Contexto	Dispersão
13	<ul style="list-style-type: none"> - Passa-se à cena seguinte, "Serrania". Há um pequeno interregno, devido a problemas de luz, retoma-se a cena - Neste momento (11:20) e dado o prolongamento da cena, já muitos alunos estão no "foyer". Parecem preferir este espaço a estarem a assistir a representação dos colegas - Depois de um curto intervalo – 15' – o prof diz aos alunos que quer realizar a cena "A sogra" (cena em que participam todos os alunos). Gera-se algum burburinho porque ainda faltam alguns alunos - São 14:45. ao início da tarde, acompanho um ensaio de duas canções dos alunos, canções a integrar nas cenas. O prof (Bruno) faz um momento de silêncio até que todos os alunos se 	Contexto	Dispersão
		Contexto	Distracção
		Contexto	Distracção
		Início	Dispersão

	<p>calem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aparecem alunos de cenografia por causa dos fatos, solicitando que três alunos tragam camisa e sapatos - As sessões de ensaio de canções decorreram numa outra sala, onde há um piano. Quando se passaram a ensaiar exercícios onde apenas entravam dois alunos, um número importante saiu da sala e concentrou-se no corredor de acesso à sala, sentados no chão próximos uns dos outros 	Contexto Contexto	Distracção Dispersão
14	<ul style="list-style-type: none"> - Muitos alunos e alunas fumam nesta turma. E assim que acaba o aquecimento, se não forem logo chamados ao palco, o seu primeiro "trabalho" é fumar um cigarrinho - Aqui não parece entrar a linguagem da "saúde" e dos malefícios do tabaco, já que é significativo o número daqueles que dependem deste vício (inclusivamente o prof o qual, contrariamente às "regras", fuma dentro do anfiteatro. Trata-se de contrariar, deste modo, a impossibilidade de adequadamente assegurar o seu trabalho, pois teria de estar a ausentar-se de quarto em quarto de hora, situação incompatível com o trabalho) - Ainda há tempo para fazer uma foto com o telemóvel (<i>alunos entre si</i>), os alunos preparam-se para ensaiar o próximo trabalho - As interações dos alunos entre si, neste tipo de projecto são muito intensas, já que os alunos estão muito próximos e vivenciam muito tempo juntos - Os alunos aproveitaram este interregno para "regressar" todos à plateia. Uma aluna aproveita para trocar mensagens, outro aproveita a ocasião para fazer uma foto da colega que está a ser figurada - <u>Neste momento estão apenas no anfiteatro os alunos que estão em palco: os restantes estão todos lá fora ao sol</u> - Ensaia-se uma cena na qual um rapaz e uma rapariga se enrolam no chão, o que dá origem a risota geral (tudo aquilo que é "picante" tem invariavelmente este efeito) - São cerca de 18:00, os restantes alunos estão já todos prontos para sair. Esperam autorização do prof, completamente desinteressados dos colegas que se encontram em palco 	Contexto Contexto Contexto Contexto Início Contexto Contexto Fim	Distracção Distracção Dispersão Complexidade Dispersão Dispersão Distracção Dispersão
15	<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto o prof vai fazendo algumas experiências musicais, os alunos vão aquecendo - Por azar, o prof propôs logo ensaiar uma cena para a qual uma aluna está ausente - Estão em palco seis pares (seis rapazes e seis raparigas), as raparigas pequenas conversam ao pé de mim e os dois guitarristas e a vocalista (e a flautista e a percussão) da música da peça estão algures a ensaiar (dos restantes alunos não conheço o rasto) 	Início Início Contexto	Complexidade Dispersão Dispersão
16	<ul style="list-style-type: none"> - Neste momento, já começam a ser várias as solicitações, quer da "Técnica", quer da "Plástica" 	Contexto	Dispersão
17	<ul style="list-style-type: none"> - O palco tem já um aspecto diferente, já alguns componentes do cenário estão no palco, os alunos de Plástica estão presentes. Os alunos de Interpretação transportam individualmente a sua vara e o seu "tronco", peças do cenário, também (e a sua "capa") - A parte da iluminação está já instalada, trabalho da turma de Técnica. Os alunos de Interpretação vão chegando, estamos no início da manhã. Não parecem nada tensos, há o problema da falta de uma vara, o prof de Interpretação diz ao de Plástica serem necessárias varas, é preciso mandar comprar (são essenciais ao trabalho dos alunos, "como é que eu vou ensaiar, assim?") - Entretanto, um aluno da Técnica alterou as luzes, criando a situação de iluminação exclusiva do palco, de maneira que eu deixei de poder escrever - O ensaio é interrompido por causa das varas, novamente 	Início Início Contexto Contexto	Complexidade Dispersão Distracção Dispersão
18	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma súbita agitação porque um aluno fez um lenho na cara, entre as sobrancelhas (sendo levado ao hospital, só aparecendo mais tarde) 	Contexto	Dispersão
19	<ul style="list-style-type: none"> - Entra entretanto uma aluna, algo atrasada, que justifica o seu atraso - Uma aluna espirra, comenta o prof "está frio, não é?", o que dá espaço a uma risota. Estes momentos permitem "aligeirar" o clima, não se perdendo a centralidade da conversa 	Início Contexto	Distracção Dispersão

	- Toca um telemóvel, a aluna pede desculpa, desculpa, o prof diz “vamos deixar de ser bárbaros...”	Contexto	Distracção
20	- A certa altura, um aluno pergunta se ele acaba por ficar com Ofélia, quando se dá nota no filme da sua separação. A prof sorri e pergunta se para o aluno isso é o mais importante - O filme é algo longo, suscitando alguma dificuldade de concentração por parte dos alunos. Um já acompanha com batida a música do filme	Contexto	Complexidade
		Contexto	Complexidade
21	- É o contraste entre as aulas que poderá evidenciar (ou não) a diferente participação dos alunos - A sala, como de costume, é fria; um aluno vai buscar um aquecedor antes de começar - Seguimos a sequência do abecedário, mas os alunos parecem agora um pouco mais dispersos - A referência à morte de Sá Carneiro gera algum burburinho entre os alunos: “prof, como é que ele morreu?” - Também aqui, e é invariável o sentido da constatação, a dificuldade de concentração tem agora a ver com o adiantar do filme - Há, entretanto alunos que saem de uma qualquer outra aula e que fazem bastante barulho à saída. Chega entretanto a hora de saída e há 2 alunos que saem, um de vez, outra para atender o telemóvel (regressa pouco depois)	Início	Dispersão
		Início	Distracção
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Distracção
		Fim	Dispersão
22	- É também uma situação de grande proximidade para mim, se bem que mantenha o meu papel de observador. Participante, não participante? Determinadas situações, porventura mais bem dispostas acabam por suscitar o meu sorriso, as pessoas presentes percebem por isso que estou por dentro daquilo que se passa com eles - Se alguns participam, outros mantêm alguma distração relativamente ao que se passa - Serão agora cerca de 10h00 (não tenho relógio), os alunos (alguns) revelam já alguma dificuldade de concentração no fio da história - Um aluno relativamente próximo de mim mantém, sensivelmente desde o início da aula uma enorme dificuldade de se concentrar na exposição do prof; fala com os colegas de um lado e do outro, tira episodicamente apontamentos, mas não tem grande participação na conversa coloquial colectiva. No entanto, a participação dos alunos é grande - os alunos que estão atrás são aqueles que menos participam - Toca um telemóvel (um toque de mensagem), situação comum nos dias que correm nas aulas de qualquer escola - Esta aula, sendo uma aula mais teórica, tem uma duração de 2 horas (120'), o que explicará a necessidade (sentida) pelos alunos de efectuar um intervalo - Quando uma aluna comparava a Mocidade Portuguesa aos escuteiros, outra reagiu – já andou nos escuteiros e não havia ideologia nenhuma – e outra constatou que, “mas os escuteiros estão ligados à Igreja” - Começa-se entretanto a sentir alguma incomodidade por parte dos alunos, imagino que estaremos a chegar ao termo da aula	Contexto	Distracção
		Contexto	Distracção
		Contexto	Distracção
		Contexto	Desinteresse
		Contexto	Desinteresse
		Contexto	Distracção
		Contexto	Distracção
		Contexto	Complexidade
		Fim	Distracção
23	- Fala-se da “Guerra das Estrelas” e o que isso significava, comentando uma aluna sobre os americanos: “o quê? Que estúpidos!” - Um aluno sugere a realização de um intervalo quando o prof lhe pergunta, “Queres perguntar alguma coisa?” - Nesta segunda parte os alunos permanecem interessados, mas o grau de “vigilância” é agora menor, ao que não será estranho aproximarmo-nos da hora do almoço - Reatando algo que disse atrás, a concentração dos alunos é agora mais difícil, há mais barulho e maior dispersão dos alunos - O exemplo dos liceus mistos e das situações experimentais antes do 25 de Abril acabou por sugerir uma temática sempre bem disposta, onde a galhofa é mais fácil - Será já difícil reatar com alguma seriedade e poder de concentração a aula - A aula durará ainda um pouco, mas são já mais audíveis as coisas a bater, as canetas a fechar, etc. - É, para mim próprio difícil registar e sobretudo concentrar-me em aspectos relevantes	Contexto	Complexidade
		Contexto	Dispersão
		Fim	Dispersão
		Fim	Dispersão
		Contexto	Distracção
		Início	Distracção
		Fim	Dispersão
		Fim	Dispersão

24	<ul style="list-style-type: none"> - A prof tem um tom de voz relativamente baixo e vai-se mantendo algum burburinho no ar. Alguns alunos chegam um pouco mais tarde, o que vai “assegurando” esse mesmo burburinho - Este tipo de trabalho parece gerar, aqui e ali alguma dispersão - É necessário, a certa altura fazer um pedido geral de menos barulho – um “tschhhh” -, propondo a seguir a prof a realização de um pequeno intervalo - Regressam passados os 10' previstos e retomam o trabalho, ainda que com algum burburinho inicial - Aquele que venho referindo como primeiro grupo é um modelo híbrido, isto é, duas das pessoas vão tentando manter um trabalho conjunto e um elemento trabalha sozinho, toma notas e lê isoladamente (G4) - Há um grupo de 4 elementos particularmente divertido, que fala mais alto que os demais, levando a uma solicitação de um elemento de outro grupo – “falem mais baixinho ...” - O terceiro elemento do grupo, no entanto, parece permanecer silencioso - Quando a prof procura chamar a atenção dos alunos para fazer um aviso – “são horas, vocês podiam preparar o trabalho para apresentar na próxima aula” – há necessidade de um aluno com voz mais grossa pedir a atenção da turma 	Início	Dispersão
		Início	Dispersão
		Fim	Distracção
		Início	Dispersão
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Distracção
		Contexto	Dispersão
25	<ul style="list-style-type: none"> - No andar superior decorrem as aulas de Interpretação, ouvem-se neste andar térreo, de vez em quando barulhos decorrentes dos seus ensaios - Em alguns dos grupos um dos elementos lê em voz alta, mas noutros a leitura é sussurrada ou, pura e simplesmente individual - Finalmente, no grupo de 3 pessoas (2 raparigas e um rapaz), as raparigas lêem o texto em conjunto e o rapaz individualmente, ao lado - São 17:30, “... o que era fixe era fazermos um intervalo”, sugere um aluno. E assim é, faz-se um intervalo - Efeito ou não de 6ª feira, final de dia, o intervalo alonga-se por mais tempo. Os alunos já não estão muito mobilizados para o trabalho, eu próprio (como noutras circunstâncias) já acuso o toque - Na situação de aprendizagem parece evidenciar-se esta circunstância: não são só os alunos que evidenciam cansaço, é o próprio prof (o que, certamente tem reflexos sobre a própria dinâmica da situação de aprendizagem), até eu que estou a efectuar um trabalho exterior tenho consciência que os meus níveis de atenção baixaram - Um dos grupos, o único grupo de 3 pessoas, está já numa situação de galhofa quase permanente, parecendo difícil reatar o trabalho - Passou entretanto mais algum tempo, de um modo geral e pese embora se mantenha uma toada calma na sala, o nível de dispersão dos alunos parece agora elevado. Há agora episodicamente sessões de risota começadas num canto da sala, que alastram rapidamente pela sala toda - Tirando um grupo de dois rapazes que continua a trabalhar como se nada se passasse à sua volta, nos restantes grupos a capacidade de concentração não ultrapassa já o instante - Retoma-se a leitura do texto, mas rapidamente as conversas divergem para outras questões. É manifestamente difícil continuar o trabalho 	Contexto	Distracção
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
		Fim	Distracção
		Fim	Distracção
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
26	<ul style="list-style-type: none"> - Há um aluno que está na aula de Inglês pela 1ª vez, a prof pergunta-lhe como se deu o processo de vir para esta turma. O aluno respondeu afirmativamente, mas sem falar (simplesmente assentou) - Esta discussão centra-se em mais ou menos metade (dos alunos) da sala, a outra metade discute aparte, e sobretudo coisas que não tem nada a ver com o conteúdo do trabalho - Continua a discutir-se a questão da sexualidade do O. Wilde, o que parece ser o principal “atractivo” dos esclarecimentos da prof - Aqui são prestados esclarecimentos – o “dundee” – comentando um aluno, no fundo “uma figura meio abichanada”. “É o Castelo Branco ...” 	Início	Distracção
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Distracção
27	<ul style="list-style-type: none"> - Retoma-se a leitura alternada, o que gera algumas confusões com quem lê - Esta fase final da explicação da poesia deste autor é algo monologada; não sei quanto tempo passou – talvez uns 50' – é uma aula muito expositiva e, independentemente das estratégias 	Contexto	Distracção
		Contexto	Dispersão

	<p>utilizadas pela prof para mobilizar os alunos, há invariavelmente um cansaço já manifesto</p> <p>- Interessante, não é o grau de concentração que é menor, necessariamente, é a dimensão da rapidez do pensamento que tem de estar presente no diálogo, que se altera</p>	Contexto	Complexidade
28	<p>- Houve uma quebra na participação dos alunos, não por desconcentração antes porventura por distração. É de novo o momento do cansaço (de novo porque, como na outra turma), curiosamente no mesmo momento (±) que na outra turma (ou seja, quando se está a trabalhar Ricardo Reis)</p> <p>- Mas, curiosamente aqui (nesta turma) a “quebra” dos alunos, mais do que a cansaço parece reportar-se a desinteresse, desinteresse conteudístico sobre o qual seria previsível que estes alunos se manifestassem</p> <p>- “Gostava de ler, gostava de ler”, diz um aluno. E deixa a prof então ler o dito aluno. Há uma passagem que deixa vir ao de cima a malícia, começa a instalar-se a predisposição para a risota por parte dos alunos</p> <p>- Novamente os alunos queixam-se porque falta uma página nas suas cópias, “já me está a irritar isto!”, diz um deles</p>	Contexto	Distração
		Contexto	Desinteresse
		Contexto	Distração
		Contexto	Distração
29	<p>- Coloquei-me hoje na coroa externa das cadeiras, na fila do fundo. Fico de frente para o prof, mas com menos ângulo de visão face aos alunos</p> <p>- Estamos a discutir um período – a ditadura – que é anterior à contemporaneidade destes alunos. Apesar das diferenças, uma aluna procura estabelecer um paralelismo entre a designação do presidente pela Assembleia da República no tempo da ditadura e a actual “indigitação” do 1º ministro</p> <p>- Para terminar, o 25 de Abril e o prof pergunta se existem dúvidas. “parece que foi tudo feito sem existir um plano de acção”, diz um aluno. Os alunos colocam várias questões, “mas o Marcelo Caetano foi o que governou depois do 25 de Abril?”, não receando dar tiros no escuro. Com efeito, o que os alunos procuram é compreender a história</p> <p>- “Se houvesse um espaço de consciencialização, se viessem às escolas dar esclarecimentos ...”, sugere uma aluna, porque é triste que os jovens não tenham maior participação política. No entanto, “... não é fomentada a consciência política, para nós não pensarmos, para pensarem por nós”, esta discussão não colhe propriamente o interesse de todos os alunos</p> <p>- Aproxima-se o “terminus” da aula, já se sente alguma distração no ar e cresce o burburinho</p>	Início	Dispersão
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Complexidade
		Fim	Dispersão
30	<p>- Entra entretanto mais um aluno (já a aula iniciou há cerca de 25’), provocando momentaneamente algum distúrbio (é um aluno que vejo pela primeira vez)</p> <p>- Nesta e noutras disciplinas as turmas não são sempre regulares, e isso tem a ver com o facto de estarem em momentos diferentes da sua formação (alunos com módulos em atraso, p. ex.)</p> <p>- Os alunos têm os cadernos abertos, mas não tomam muitos apontamentos. Aqui e ali, a dois alguns alunos parecem distantes, conversando sobre questões distantes do tema da aula</p> <p>- “O que aconteceu ao ouro nazi?”, pergunta um aluno. As conversas divergem ainda para as questões da competitividade, do comércio protegido, tudo decorrente do tema agregador da “censura”</p> <p>- Um 3º tema, a associação do Estado com a Igreja Católica. Um aluno sugere fazer-se um intervalo, nota-se já não tanto um cansaço mas alguma moleza. Também eu sinto já necessidade de parar uns minutos</p>	Início	Dispersão
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Complexidade
		Fim	Distração
31	<p>- Vão entrando os alunos, ouve-se grande burburinho, vamos ver no que isto dá</p> <p>- Houve mudança (imprevista) de sala de aula e, conseqüentemente, de “posicionamento espacial” dos alunos</p> <p>- Na mesma fila que eu, à minha esquerda encontra-se o 2º grupo de 4 elementos (estando hoje um em falta), que permanece, como na aula anterior, mais barulhento e algo espalhafatoso (G2)</p> <p>- Na mesma fila à frente, mais próximo de mim está o grupo que anteriormente defini como um modelo híbrido, no qual 2 pessoas pareciam trabalhar em conjunto e uma outra se mantinha</p>	Início	Dispersão
		Início	Dispersão
		Contexto	Distração
		Contexto	Dispersão

	num trabalho autónomo (G4)		
	- Hoje, um dos elementos está ausente (o tal elemento que tem o trabalho mas não veio), “aproximando-se” fisicamente os outros dois elementos, mas sem parecerem estabelecer uma dinâmica comum de trabalho (parecem inclusivamente não estar a trabalhar sobre a temática)	Contexto	Dispersão
	- Por último, aquele que identifiquei anteriormente como o último grupo está hoje reduzido a um elemento, curiosamente o mais sossegado do grupo na sessão anterior (G5). Fala para o lado com este e aquele, não pode ter objectivamente uma estratégia de trabalho de grupo quando o seu grupo está... ausente	Contexto	Dispersão
	- Estabelece-se um diálogo de difícil entendimento entre 2 elementos do grupo (de tal maneira que um elemento do G1, algo distante pergunta, “precisam de um mediador?”)	Contexto	Distracção
	- No G2 permanece uma algazarra relativamente grande, não significando tal que os alunos não estejam a trabalhar, mas que permanece presente uma toada ... festiva, de galhofa entre eles	Contexto	Distracção
	- Um dos elementos do G2, fisicamente próximo de mim, e que já noutra ocasião havia manifestado curiosidade quanto ao que eu escrevo, voltou a solicitar-me para saber o que eu estava a escrever, gerando alguma confusão no interior da aula	Contexto	Desinteresse
	- Do G5 não reza (ainda) a história. Mantém-se sozinha a aluna que veio à aula. A questão da presença dos alunos nas aulas é, aliás uma questão que parece interessante, de tal modo divergentes são as situações nas diferentes disciplinas	Contexto	Desinteresse
	- Há uma aluna que só agora parece ter vindo à aula (não esteve na 1ª parte e não esteve na aula anterior), que parece integrar o G3	Contexto	Dispersão
32	- Não há substantivas diferenças de ritmo de aula relativamente à 1ª parte, mas a prof também não parece impor um ritmo diferente	Contexto	Dispersão
	- Os alunos vão mantendo o seu ritmo de trabalho, as conversas nos diferentes grupos (exceptuando, aparentemente o G3) vão alternando questões directamente relacionadas com o trabalho com questões mais diversas, decorrentes das suas vivências e dos seus interesses	Contexto	Dispersão
	- Parece estar hoje presente mais um aluno do que na aula anterior. Os grupos estão fisicamente próximos e mantêm-se de momento discussões em grupo mais alargado (4 a 5, 5 a 6 pessoas)	Início	Complexidade
	- Pelo meio, as conversas divergem para o “e logo, como é?”, para um tempo e um lugar que já é suscitado pela situação de ser a última aula da semana	Contexto	Dispersão
	- Estaremos em aula agora há cerca de 25', um dos grupos de três elementos (2 raparigas e um rapaz) folheiam um jornal, um aluno (cujo colega não veio) trabalha sozinho, um grupo misto trabalha em silêncio, um grupo de dois rapazes igualmente – estão bastante concentrados no seu trabalho – dois grupos em que os elementos não têm o par presente trocam impressões entre si, enfim uma aluna fala já há cerca de uns 10' com a prof sobre o seu trabalho	Contexto	Complexidade
	- (No final da aula anterior, estavam já os alunos a arrumar os seus tarecos, chega à porta o prof de Interpretação (Capelo) e dá-lhes um raspanete por causa dos atrasos: que em próximas aulas a que chegarem com mais de 1' de atraso terão falta e podem chumbar ao módulo por faltas, pondo em causa o curso. Repara entretanto na prof e esboça-lhe um sorriso como que, justificando a sua (necessária) atitude. Claro que, após a sua ausência há um misto de estupefacção e de chacota por parte dos alunos)	Contexto	Dispersão
	- A aula tem pouca dinâmica, há conversas cruzadas entre vários alunos que fogem aos conteúdos da aula	Contexto	Distracção
	- Vários alunos se vão ausentando da sala para fazer as coisas mais diversas: não foram embora, foram tratar de coisas diversas (tipo tirar fotocópias aos textos). A certa altura, estão presentes na sala cerca de metade dos alunos da turma	Contexto	Dispersão
	- Após um breve intervalo, mantém-se uma situação algo irregular na aula, i.e., uns estão fora, outros estão dentro, porventura alguns terão já concluído o trabalho solicitado pelo que, não continuam agora o trabalho	Fim	Dispersão

33	- Começou a tarde com uma situação “melindrosa”, sempre ou repetidamente o problema da fotocopadora que não funciona	Início	Dispersão
	- Os alunos vão chegando, está um tempo agradável lá fora, um aluno comenta que, “esta sala é tão fria ...”	Início	Dispersão
	- Abre-se uma discussão por causa dos prazos para entrega dos trabalhos,, uma aluna comenta que esteve doente pedindo um alargamento do prazo para entrega, o que gera alguma discussão por parte de outro aluno, que comenta, “pois, mas eu também posso ter estado com diarreia ...”	Contexto	Complexidade
	- Passa-se à leitura de um outro poema, o aluno revela alguma dificuldade na leitura, denunciando não ter “posto os olhos” no poema (o que a prof acusa, dizendo “... se ao menos tivesses lido, fazias agora um brilharete”)	Contexto	Desinteresse
34	- A leitura sincopada prof lê/aluno repete acaba por levar o aluno a rir-se e a perder a concentração	Contexto	Dispersão
	- Parece que se posicionaram para me colocar a mim na posição de observado. Sirvo de pretexto para criar alguma distração? Sentir-me-ei observado?	Início	Complexidade
	- Nenhum dos alunos leu os poemas dados, o que dificulta o trabalho da prof	Contexto	Desinteresse
	- É o tipo de situação em que a ausência de colaboração por parte dos alunos pode condicionar o sucesso de uma aula	Contexto	Desinteresse
35	- Por razões que eu desconheço, estes alunos estão hoje significativamente distantes da aula. Vai acontecendo a participação, mas o diálogo distancia-se com facilidade dos conteúdos trabalhados	Contexto	Desinteresse
	- A prof vai acompanhando o trabalho dos alunos, mas ao fim de uns 20’ ainda permanece alguma “desorganização” na aula. É a primeira aula de trabalho de pesquisa, o que talvez o explique	Início	Dispersão
	- O ambiente é um ambiente distendido, é frequente ouvirem-se algumas cantorias – estes alunos estão frequentemente ou a cantar ou a reproduzir alguma espécie de encenação – e as conversas ainda giram em torno daquilo que vão fazer, em torno do “com quem” vão trabalhar	Contexto	Complexidade
	- “Ó Laura, eu posso fazer o trabalho em casa”, diz uma aluna, reafirmando duas coisas (parece-me): que não haverá grandes recursos aqui, que em casa se dispõe de mais recursos (o que parece curioso, já que estamos numa biblioteca onde a temática do teatro é central); que se privilegia o trabalho individual ou que, em todo o caso, nesta etapa do trabalho (a pesquisa) os alunos admitem alternativamente trabalhar individualmente (para posteriormente “colarem” as diferentes pesquisas individuais)	Contexto	Complexidade
36	- Ouve-se novamente alguma cantoria, parece aproximar-se a hora do fim da aula; já alguns alunos falam nisso, outros começam a tomar o pequeno-almoço	Fim	Dispersão
	- Na mesa grande estão agora sentados 5 alunos: uma toma o pequeno-almoço, outra observa, outros 3 vão lendo diferentes textos e trocando impressões	Fim	Dispersão
	- Foram entrando entretanto outros alunos (não me apercebi), estando agora presentes 11 alunos na aula	Início	Dispersão
	- O burburinho cresce, “é para ir embora, Laura?”, e rapidamente os alunos desmobilizam. Falam agora informalmente, o tom é bastante mais alto	Fim	Distração
36	- “O Piolho anda chunga, tem muitos universitários”, comentam 2 alunos de Técnica entre si. Vão trocando conversas, comentários entre si sobre o fim-de-semana, e alternando o seu trabalho de pesquisa	Contexto	Dispersão
	- É novamente chamado o aluno das traduções: não sabes o que quer dizer twilight? Casa-de-banho!”, diz o aluno brincalhão para o colega	Contexto	Distração
	- “Tenho que comer qualquer coisa”, diz um aluno e ausenta-se da biblioteca. É o aluno da tradução que esclarece o outro: “twilight é penumbra, sombra”, “penumbra”, acentua o primeiro. “É a mesma coisa, não é?”. “Não!”. “Então o que é que é penumbra?”, “não sei, isso vais ter que ir ver ao dicionário. Eu só traduzo!”	Contexto	Distração
	- No intervalo, cruzam-se connosco os alunos de Interpretação, alguns aproveitam para dar um saltinho à internet, na biblioteca	Fim	Dispersão
36	- Estamos na parte final da aula, há já alguma agitação por parte dos alunos. “Tem frio, prof?”, pergunta o aluno brincalhão. Outro levanta a sapatilha e diz, “olha, engraxa os meus também”	Fim	Dispersão

37	<ul style="list-style-type: none"> - É mais um dia de Outono solarengo, esta aula às 14:30 é a renúncia ao sol convidativo, o trabalho combinado com a “frescura” das salas de aula. Começar, arrancar é sempre difícil - Atrever-me-ia a entrar por algo como uma disciplina de trabalho, que diferencia distintamente os tempos de trabalho dos tempos outros que povoam o espaço e o tempo escolares - Dos grupos presentes e, perante as questões colocadas pela prof relativamente ao trabalho efectuado, é o grupo das 3 raparigas que mais frequentemente dá resposta às questões colocadas 	Início Contexto Contexto	Dispersão Complexidade Complexidade
38	<ul style="list-style-type: none"> - Estamos agora nos “preparativos” do trabalho de grupo, sempre morosos com esta turma. Faltam cópias, os alunos estão (são?) dispersos, o que leva a que o início da aula, o estabelecer uma velocidade de cruzeiro leve sempre algum tempo - Estão ainda razoavelmente dispersos, as duas turmas contrastam como da água para o vinho 	Início Início	Dispersão Dispersão
39	<ul style="list-style-type: none"> - O documentário é de alguma dureza e, por outro lado, o ar frio que se respira na sala contribui para a dificuldade de escuta e observação do documentário - Quando termina, um aluno pergunta se não se pode fazer um intervalo. Estão visivelmente comovidos 	Contexto Fim	Complexidade Complexidade
40	<ul style="list-style-type: none"> - O silêncio quase incomoda - A conversa chega mesmo a descambar, aliviando o peso do documentário. Estes alunos têm mais “resistência”, são também um pouco mais velhos, o que porventura é um dado importante 	Contexto Contexto	Complexidade Dispersão
41	<ul style="list-style-type: none"> - É a desorganização da própria turma (bem como o significativo número de faltantes) que gera algumas dificuldades na apresentação da aula - Chega entretanto um aluno, há um breve interregno mas a aula continua 	Início Início	Dispersão Dispersão
42	<ul style="list-style-type: none"> - A aula inicia com uma conversa em torno da reequação daquilo que estava programado na planificação inicial, visto o desenvolvimento dos trabalhos levar mais tempo do que o previsto - Novamente levanta-se o problema de o grupo que apresentaria a primeira dimensão – a “estrutura” – não estar presente - Aparece a possibilidade de os alunos terem ainda uma aula para fazerem o trabalho, mas são alunos que já concluíram que questionam se vão ficar aqui o tempo todo a olhar para o balão - A turma, à semelhança aliás da anterior, não parece muito organizada naquilo que são dinâmicas que pressupõem uma importante articulação entre eles - Os alunos já estão a solicitar da colega que se “despache”, visto já ser hora de ir embora 	Início Contexto Contexto Contexto Fim	Complexidade Dispersão Dispersão Dispersão Distracção
43	<ul style="list-style-type: none"> - Fez-se um pequeno intervalo. Trocamos algumas impressões – eu, o prof e alguns alunos – para se concluir o quanto este mundo do teatro parece um mundo restrito, com características quase familiares - O “outros”, figura que se repete nas diferentes rubricas, gera sempre nos alunos algum sorriso 	Contexto Contexto	Complexidade Distracção
44	<ul style="list-style-type: none"> - Entra entretanto o Afonso, aluno do 2º ano com um aluno de Técnica do 3º ano, dirigindo-se ao prof e dizendo, “não é tal e qual?” - É o pai do Afonso, deduzo a partir da informação esparsa que fui conseguindo reunir - A rubrica “outros”, omnipresente, gera invariavelmente risos entre os alunos e presta-se a “puxar” a atenção dos alunos - O prof começa a desenhar um quadro no quadro e os alunos começam a entrecruzar olhares, a modos que “ele não viu as horas que são?” 	Início Início Contexto Fim	Dispersão Dispersão Distracção Distracção
45	<ul style="list-style-type: none"> - Admite-se idealizar um trabalho de sonoplastia que, em função da encenação, possa ser posto em causa (quer por causa de cortes, quer por troca de ordem das cenas, ...) - Ouvimos entretanto música de fundo de Mozart ..., tocada pelo computador! - Há a certa altura um comentário sobre disponibilizar um “DAT” a um actor, dizendo o prof: “mais depressa punha um DAT na mão do meu filho do que na de um actor, mas atenção, eu 	Contexto Contexto Contexto	Complexidade Dispersão Distracção

	não tenho filhos!...! (DAT será um aparelho de gravação, provavelmente, visto que se falou num micro-gravador)		
46	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma interrupção efectuada por um aluno por causa de um concerto, o que dá azo a uma programação de trabalho no âmbito desta disciplina em torno de efectuar a retaguarda de um espectáculo de som - Faz-se um intervalo, mas um aluno põe uma questão, o que faz com que os alunos se mantenham no estúdio 	Contexto	Complexidade
		Fim	Complexidade
47	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma breve discussão do prof com um aluno que, não tendo estado presente na aula anterior, acaba por estar algo desfasado daquilo que já foi feito - Faz-se agora um apanhado dos registos efectuados, cena a cena. Nesta fase da aula, só os alunos presentes na aula anterior (3) participam, estando os outros silenciosos em virtude de desconhecerem o trabalho efectuado - O trabalho é algo desigual entre os diferentes alunos. Praticamente só o prof e um aluno trabalham, os outros vão participando de um modo mais esporádico 	Início	Dispersão
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
48			
49	<ul style="list-style-type: none"> - É 2ª feira, inicia a 2ª semana de actividade do projecto. Estão presentes no auditório os alunos de Técnica, estando igualmente presente um aluno de Plástica. Dois alunos efectuem medições no palco, acompanhados por um aluno de Plástica, por forma a instalar os cenários - Os alunos vão-se alternando na realização das marcações e vão, simultaneamente conversando em torno do seu trabalho, mas também em torno de outras questões - Há algo que não pode avançar de imediato por não estar ainda decidido o local de instalação da "bancada". Aguarda-se previsivelmente informação que será proveniente do encenador - Entram entretanto duas prof's de Plástica que vêm discutir com o prof da luz questões relativas ao cenário, uma determinada porta que tem de se ver ... - Invasão súbita dos alunos de Plástica. Trazem grandes estruturas tubulares para começarem a instalação do cenário - Estão 8 pessoas a trabalhar no palco, 6 nas instalações de luz e 2 na instalação dos cenários - Retoma-se pelas 14:30. Quando chego ao auditório estão já lá alguns alunos de RT e de RP a trabalhar - Quem ajuda à montagem do cenário é o Berto, funcionário que assegura a portaria em substituição da "funcionária residente", e que comunicava agora que ele é sempre do contra, está sempre a criticar porque ele é o "contra-regra" (na companhia de teatro, adivinha-se) 	Início	Complexidade
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Complexidade
		Contexto	Dispersão
		Início	Complexidade
		Contexto	Dispersão
50	<ul style="list-style-type: none"> - São cerca de 14:45. Estão luzes e cenários concluídos, os alunos de Interpretação estão já no auditório e vai-se fazer um ensaio - Neste ensaio o som está já presente, embora a luz não seja já operacionalizada 	Início	Complexidade
		Contexto	Dispersão
51	<ul style="list-style-type: none"> - Fazem-se experiências com um televisor e volto a confrontar-me com a ausência de luz, pelo que diferentes comentários ou observações terão de ser memorizados para posteriormente anotar - Novamente problema na trilha sonora, um engano - Há um problema numa cena, na qual era suposto uma parte da iluminação ser apagada 	Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão
		Contexto	Dispersão

ANEXO I – CONTAGEM DE CATEGORIAS – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Sessão	PE	AR	PR	IR	IC	AE	ID	Total	Ano*	Curso	Disc.**
1	7	6	8	3	3	7	6	40	3	RT/P	SC
2	7	3	9	4	5	9	3	40	2	I	ART
3	5	8	9	11	4	9	14	60	3	Todos	ART
4	18	16	14	14	6	17	4	89	3	I	ART
5	7	5	2	0	5	5	1	25	1	I	ART
6	9	5	4	9	3	6	3	39	2	I	ART
7	9	3	8	6	3	7	2	38	3	I	ART
8	16	9	4	14	10	4	12	69	1	Todos	PROJ
9	15	8	7	4	9	9	6	58	1	I	PROJ
10	15	9	12	4	10	9	8	67	1	I	PROJ
11	11	6	6	3	7	14	5	52	1	I	PROJ
12	8	7	6	4	8	7	1	41	1	I	PROJ
13	4	6	6	6	6	6	6	40	1	I	PROJ
14	10	6	9	9	10	17	8	69	1	I	PROJ
15	4	6	5	6	5	7	3	36	1	I	PROJ
16	5	2	5	3	5	8	1	29	1	I	PROJ
17	7	2	5	6	3	2	4	29	1	I	PROJ
18	1	2	1	5	4	4	1	18	1	I	PROJ
19	10	4	5	8	1	4	3	35	2	I	CIEN
20	6	2	5	8	4	5	2	32	3	RT/P	SC
21	6	2	2	4	3	11	6	34	3	I	SC
22	6	4	4	8	4	7	9	42	3	I	SC
23	4	6	3	2	5	14	8	42	3	RT/P	SC
24	9	2	1	4	10	9	8	43	3	I	CIEN
25	2	8	3	0	3	4	10	30	3	RT/P	CIEN
26	9	6	7	5	9	4	4	44	3	RT/P	SC
27	7	7	8	5	2	1	3	33	3	RT/P	SC
28	1	6	2	3	4	10	4	30	3	I	SC
29	1	4	1	2	7	8	5	28	3	I	SC
30	2	3	2	3	3	7	5	25	3	RT/P	SC
31	0	2	5	4	5	1	13	30	3	I	CIEN
32	1	4	1	0	4	0	7	17	3	RT/P	CIEN
33	11	9	12	2	3	4	5	46	3	RT/P	SC
34	4	3	3	7	6	11	4	38	3	I	SC
35	1	7	2	0	4	3	7	24	3	I	SC
36	4	10	6	3	6	7	5	41	3	RT/P	SC
37	5	8	3	6	3	3	3	31	3	RT/P	SC
38	4	2	3	4	3	8	2	26	3	I	SC
39	3	2	2	1	1	1	2	12	3	I	SC
40	0	3	0	1	1	3	2	10	3	RT/P	SC
41	6	7	2	2	3	6	2	28	3	I	CIEN
42	1	11	2	2	1	5	5	27	3	RT/P	CIEN
43	19	6	7	2	0	2	2	38	3	RT/P	ART
44	5	6	6	7	4	10	4	42	3	I	ART
45	11	4	6	4	8	6	3	42	3	RT	ART
46	6	1	2	7	4	0	2	22	3	RT	ART
47	4	5	8	5	3	1	3	29	3	RT	ART
48	0	0	0	0	0	3	0	3	3	RT	PROJ
49	3	12	8	8	15	14	8	68	3	RT	PROJ
50	3	6	4	4	4	7	2	30	3	Todos	PROJ
51	1	1	2	3	2	5	3	17	3	Todos	PROJ
Total	313	272	247	235	241	331	239	1878	-	-	-
%	16,7	14,5	13,2	12,5	12,8	17,6	12,7	100,0	-	-	-

* Ano Lectivo 2003/04 até aula 19, inclusive; ano lectivo 2004/05 da aula 20 até à 51; ** Componentes disciplinares

ANEXO II – CONTAGEM DE CATEGORIAS AGREGADAS POR TIPOLOGIA DE SESSÃO DE FORMAÇÃO

Sessão	Tip. Linear	Tip. Cíclica	Tip. Transição	Tip. Espiralada	Total	Ano*	Curso	Disc.**
1	13	11	3	13	40	3	RT/P	SC
2	10	13	5	12	40	2	I	ART
3	13	20	4	23	60	3	Todos	ART
4	34	28	6	21	89	3	I	ART
5	12	2	5	6	25	1	I	ART
6	14	13	3	9	39	2	I	ART
7	12	14	3	9	38	3	I	ART
8	25	18	10	16	69	1	Todos	PROJ
9	23	11	9	15	58	1	I	PROJ
10	24	16	10	17	67	1	I	PROJ
11	17	9	7	19	52	1	I	PROJ
12	15	10	8	8	41	1	I	PROJ
13	10	12	6	12	40	1	I	PROJ
14	16	18	10	25	69	1	I	PROJ
15	10	11	5	10	36	1	I	PROJ
16	7	8	5	9	29	1	I	PROJ
17	9	11	3	6	29	1	I	PROJ
18	3	6	4	5	18	1	I	PROJ
19	14	13	1	7	35	2	I	CIEN
20	8	13	4	7	32	3	RT/P	SC
21	8	6	3	17	34	3	I	SC
22	10	12	4	16	42	3	I	SC
23	10	5	5	22	42	3	RT/P	SC
24	11	5	10	17	43	3	I	CIEN
25	10	3	3	14	30	3	RT/P	CIEN
26	15	12	9	8	44	3	RT/P	SC
27	14	13	2	4	33	3	RT/P	SC
28	7	5	4	14	30	3	I	SC
29	5	3	7	13	28	3	I	SC
30	5	5	3	12	25	3	RT/P	SC
31	2	9	5	14	30	3	I	CIEN
32	5	1	4	7	17	3	RT/P	CIEN
33	20	14	3	9	46	3	RT/P	SC
34	7	10	6	15	38	3	I	SC
35	8	2	4	10	24	3	I	SC
36	14	9	6	12	41	3	RT/P	SC
37	13	9	3	6	31	3	RT/P	SC
38	6	7	3	10	26	3	I	SC
39	5	3	1	3	12	3	I	SC
40	3	1	1	5	10	3	RT/P	SC
41	13	4	2	9	28	3	I	CIEN
42	12	4	2	9	27	3	RT/P	CIEN
43	25	9	2	2	38	3	RT/P	ART
44	11	13	7	11	42	3	I	ART
45	15	10	4	13	42	3	RT	ART
46	7	9	4	2	22	3	RT	ART
47	9	13	3	4	29	3	RT	ART
48	0	0	0	3	3	3	RT	PROJ
49	15	16	15	22	68	3	RT	PROJ
50	9	8	4	9	30	3	Todos	PROJ
51	2	5	2	8	17	3	Todos	PROJ
Total	585	482	241	570	1878	-	-	-
%	31,2	25,6	12,8	30,4	100,0	-	-	-

* Ano Lectivo 2003/04 até aula 19, inclusive; ano lectivo 2004/05 da aula 20 até à 51; ** Componentes disciplinares

ANEXO III – CONTAGEM DE CATEGORIAS AGREGADAS POR TIPO DE INTERACÇÃO

Sessão	Int. Formal	Int. Compl.	Int. Simét.	Int. Inf	Total	Ano*	Curso	Disc.**
1	13	11	10	6	40	3	RT/P	SC
2	10	13	14	3	40	2	I	ART
3	13	20	13	14	60	3	Todos	ART
4	34	28	23	4	89	3	I	ART
5	12	2	10	1	25	1	I	ART
6	14	13	9	3	39	2	I	ART
7	12	14	10	2	38	3	I	ART
8	25	18	14	12	69	1	Todos	PROJ
9	23	11	18	6	58	1	I	PROJ
10	24	16	19	8	67	1	I	PROJ
11	17	9	21	5	52	1	I	PROJ
12	15	10	15	1	41	1	I	PROJ
13	10	12	12	6	40	1	I	PROJ
14	16	18	27	8	69	1	I	PROJ
15	10	11	12	3	36	1	I	PROJ
16	7	8	13	1	29	1	I	PROJ
17	9	11	5	4	29	1	I	PROJ
18	3	6	8	1	18	1	I	PROJ
19	14	13	5	3	35	2	I	CIEN
20	8	13	9	2	32	3	RT/P	SC
21	8	6	14	6	34	3	I	SC
22	10	12	11	9	42	3	I	SC
23	10	5	19	8	42	3	RT/P	SC
24	11	5	19	8	43	3	I	CIEN
25	10	3	7	10	30	3	RT/P	CIEN
26	15	12	13	4	44	3	RT/P	SC
27	14	13	3	3	33	3	RT/P	SC
28	7	5	14	4	30	3	I	SC
29	5	3	15	5	28	3	I	SC
30	5	5	10	5	25	3	RT/P	SC
31	2	9	6	13	30	3	I	CIEN
32	5	1	4	7	17	3	RT/P	CIEN
33	20	14	7	5	46	3	RT/P	SC
34	7	10	17	4	38	3	I	SC
35	8	2	7	7	24	3	I	SC
36	14	9	13	5	41	3	RT/P	SC
37	13	9	6	3	31	3	RT/P	SC
38	6	7	11	2	26	3	I	SC
39	5	3	2	2	12	3	I	SC
40	3	1	4	2	10	3	RT/P	SC
41	13	4	9	2	28	3	I	CIEN
42	12	4	6	5	27	3	RT/P	CIEN
43	25	9	2	2	38	3	RT/P	ART
44	11	13	14	4	42	3	I	ART
45	15	10	14	3	42	3	RT	ART
46	7	9	4	2	22	3	RT	ART
47	9	13	4	3	29	3	RT	ART
48	0	0	3	0	3	3	RT	PROJ
49	15	16	29	8	68	3	RT	PROJ
50	9	8	11	2	30	3	Todos	PROJ
51	2	5	7	3	17	3	Todos	PROJ
Total	585	482	572	239	1878	-	-	-
%	31,2	25,6	30,5	12,7	100,0	-	-	-

* Ano Lectivo 2003/04 até aula 19, inclusive; ano lectivo 2004/05 da aula 20 até à 51; ** Componentes disciplinares

ANEXO IV – CONTAGEM DOS PROCESSOS COGNITIVOS ACCIONADOS NO ÂMBITO DOS SLS (significados lógico-substantivos) POR REFERÊNCIA CATEGORIAL

Processo Cognitivo	PE	AR	PR	IR	IC	AE	Total
- Interpretação	22 29,7%	15 32,6%	23 34,8%	14 35%	21 30,9%	38 30,6%	133 31,8%
- Articulação	18 24,3%	7 15,2%	9 13,6%	4 10%	26 38,2%	15 12,1%	79 18,9%
- Associação/ /Sugestão	11 14,9%	9 19,6%	17 25,7%	5 12,5%	12 17,6%	23 18,5%	77 18,4%
- Justificação	5 6,7%	8 17,4%	4 6,1%	3 7,5%	6 8,8%	10 8,1%	36 8,6%
- Explicação/ /Explicação	6 8,1%	4 8,7%	4 6,1%	5 12,5%	-	5 4,0%	24 5,7%
- Constatação	6 8,1%	2 4,3%	2 3,0%	3 7,5%	-	5 4,0%	18 4,3%
- Argumentação	-	-	1 1,5%	1 2,5%	1 1,5%	15 12,1%	18 4,3%
- Opinião	4 5,4%	-	-	-	2 2,9%	12 9,7%	18 4,3%
- Distinção/ /Definição	2 2,7%	1 2,2%	3 4,5%	5 12,5%	-	1 0,8%	12 2,9%
- Simulação	-	-	3 4,5%	-	-	-	3 0,7%
Total	74 17,7%	46 11,0%	66 15,8%	40 9,6%	68 16,2%	124 29,7%	418 100%

Descrição dos processos cognitivos (FERREIRA, 1986)¹

- INTERPRETAR: ajuizar a intenção, o sentido de; explicar, explanar o sentido de; representar (no teatro, cinema, etc.)
- ARTICULAR: ligar, unir, juntar; pronunciar com distinção e clareza; estabelecer contactos entre duas ou mais pessoas para a realização de;
- ASSOCIAR/SUGERIR: estabelecer uma correspondência entre/ fazer que se apresente ao espírito (uma noção) por menção ou associação de ideias
- JUSTIFICAR: dar razão a, fundamentar; demonstrar, provar
- EXPLICAR/EXPLANAR: tornar inteligível ou claro (o que é ambíguo ou obscuro)/ explicar desenvolvidamente; esclarecer, explicar
- CONSTATAR: estabelecer ou consignar a verdade de (um facto), o estado de (uma coisa); comprovar; verificar
- ARGUMENTAR: apresentar argumentos; aduzir os raciocínios que constituem uma argumentação; tirar ilações, deduzir, concluir; sustentar controvérsias
- OPINAR: expor o que julga acerca de um assunto em estudo, deliberação
- DISTINGUIR/DEFINIR: diferenciar, discriminar, discernir/determinar a extensão ou os limites de; limitar, demarcar; explicar o significado de; indicar o verdadeiro sentido de
- SIMULAR: representar com semelhança; aparentar ("simular é fingir o que não é; dissimular é encobrir o que é")

¹ - A descrição aqui apropriada procura, fundamentalmente, distinguir processos cognitivos que se vão afirmando ao longo da análise. Os pares constituídos correspondem a classificações inicialmente separadas mas que, e dado o seu significado, são susceptíveis de ser agrupadas.

ANEXO V – CONTAGEM DE PROCESSOS COGNITIVOS – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Sessão	Interp.	Artic.	Ass/Sug	Justif.	Exp/Exp	Argum	Const	Opinião	Dis/Def	Simul	Total	%
1	4		4	2							10	25
2	3	5	2	1			1				12	30
3			5	1		1	4	1			12	20
4	17	4	4				3		2		30	33,7
5	2										2	8
6	3		2	1					3		9	23,1
7	6	1	3	1			1			1	13	34,2
8	5	2	3	1	2		1		1		15	21,8
9	6	2	5	1						1	15	25,8
10	8	3	5								16	23,8
11	3	5	3	1				1			13	25
12	8	5	2		1				1	1	18	43,9
13	6	1	1								8	20
14	6	3	2	2	1						14	20,3
15	4	1	1								6	16,6
16	7		2								9	31
17		2		1			1				4	13,8
18		2									2	11,1
19	1	3			2		1	2			9	25,7
20	1		1	3	2	2					9	28,1
21		3	3		1	2	1				10	29,4
22	4	1	2	2	3	1		1			14	33,3
23	2	2	3		2			2			11	26,2
24	1					1					2	4,6
25				1			1				2	6,6
26		3		1		1		1			6	1,3
27	2	3	2	2	1						10	30,3
28	2	2	1	1				1			7	23,3
29	1	1		1				5			8	28,6
30	2	1	2			1		1			7	28,0
31		1									1	3,3
32						1					1	5,9
33	4	2		3					1		10	21,7
34	3	2	2					1			8	21,0
35	1			2							3	7,9
36	1	2									3	7,3
37	1			1	1	1	1				5	23,4
38		1		2		1					4	15,4
39	5		1								6	50
40								2			2	20
41	4	1	1	1		5					12	42,8
42					4		3				7	25,9
43		2		1	2						5	13,2
44		2	3	1	2	1					9	21,4
45	5	4	4	1		1					15	35,7
46	1	3	2						1		7	31,9
47	2	2	1								5	17,2
48												
49	2								1		3	4,4
50		2							1		3	10
51			5						1		6	35,2
Total	133	79	77	35	24	19	18	18	12	3	418	100
%	31,8	18,9	18,4	8,4	5,7	4,5	4,3	4,3	2,9	0,7		

**ANEXO VI – CONTAGEM DE PROCESSOS COGNITIVOS POR TIPOLOGIA DE SESSÃO PARA AS DIFERENTES
REFERÊNCIAS CATEGORIAIS**

RC	TS	Interp.	Artic.	Ass/Sug	Justif.	Exp/Exp	Argum	Const	Opinião	Dis/Def	Simul	Total	%	%MS
PE	SC	5	5		4	3	1	1	4			23	31,1	1,28
	CIEN	1	1			1		1				4	5,4	0,57
	ART	6	6	6				2		2		22	29,7	2,00
	PROJ	10	6	5		2		2				25	33,8	1,67
AR	SC	2	1	3	3							9	19,6	0,50
	CIEN	2	1		1	4		2				10	21,7	1,43
	ART	7	2	3	3							15	32,6	1,36
	PROJ	4	3	3	1					1		12	26,1	0,80
PR	SC	10	2	5	3	1				1		22	33,3	1,22
	CIEN	1	1									2	3,0	0,29
	ART	5	5	4	1	3	1	2		2	1	24	36,4	2,18
	PROJ	7	1	8							2	18	27,3	1,20
IR	SC	3	2	2	2	4	1					14	35,0	0,77
	CIEN							1				1	2,5	0,14
	ART	6	2	2		1		2		2		15	37,5	1,36
	PROJ	5		1	1					3		10	25,0	0,66
IC	SC	6	8	3	3				1			21	30,9	1,17
	CIEN	1	2		1		1					5	7,3	0,71
	ART	2	5	4	2				1			14	20,6	1,27
	PROJ	12	11	5								28	41,2	1,87
AE	SC	7	4	8	5	2	7	1	9			43	34,7	2,39
	CIEN	1		1		1	6	1	2			12	9,7	1,71
	ART	13	3	7	1		2	3				29	23,4	2,64
	PROJ	17	8	7	4	2			1	1		40	32,2	2,67
Total		133	79	77	35	24	19	18	18	12	3	418	100	
%		31,8	18,9	18,4	8,4	5,7	4,5	4,3	4,3	2,9	0,7			

RC	TS	Interp.	Artic.	Ass/Sug	Justif.	Exp/Exp	Argum	Const	Opinião	Dis/Def	Simul	Total	%	%MS
Todas	SC	33	22	21	20	10	9	2	14	1		132	31,6	7,33
	CIEN	6	5	1	2	6	7	5	2			34	8,1	4,86
	ART	39	23	26	7	4	3	9	1	6	1	119	28,5	10,81
	PROJ	55	29	29	6	4		2	1	5	2	133	31,8	8,87

**ANEXO VII – CONTAGEM DE PROCESSOS COGNITIVOS POR CURSO PARA AS DIFERENTES
REFERÊNCIAS CATEGORIAIS**

RC	TS	Interp.	Artic.	Ass/Sug	Justif.	Exp/Exp	Argum	Const	Opinião	Dis/Def	Simul	Total	%	%MS
PE	I	18	9	10		3		3	2	2		47	63,5	1,68
	RT	1	3	1								5	6,8	1,00
	RT/P	2	5		4	2	1	1	2			17	22,9	1,21
	Todos	1	1			1		2				5	6,8	1,25
AR	I	13	5	7	5	1				1		32	69,6	1,14
	RT	2	1									3	6,5	0,60
	RT/P		1	1	2	3		2				9	19,6	0,64
	Todos			1	1							2	4,3	0,50
PR	I	12	5	10	1	1		2		1	3	35	53,0	1,25
	RT	3	2				1			1		7	10,6	1,40
	RT/P	7	2	4	3	3				1		20	30,3	1,43
	Todos	1		3								4	6,1	1,00
IR	I	10	2	2	1	3		1		2		21	52,5	0,75
	RT	2	1							1		4	10,0	0,80
	RT/P	1	1	2	2	2	1					9	22,5	0,64
	Todos	1		1				2		2		6	15,0	1,50
IC	I	14	19	6	3							42	61,8	1,50
	RT	2	2	3	1							8	11,8	1,60
	RT/P	3	3	1	2		1		1			11	16,2	0,78
	Todos	2	2	2					1			7	10,2	1,75
AE	I	34	11	10	8	2	11	2	9			87	70,2	3,11
	RT			3								3	2,4	0,60
	RT/P	4	2	4	1	2	3	2	3			21	16,9	1,50
	Todos		2	6	1	1	1	1		1		13	10,5	3,25
Total		133	79	77	35	24	19	18	18	12	3	418	100	
%		31,8	18,9	18,4	8,4	5,7	4,5	4,3	4,3	2,9	0,7			

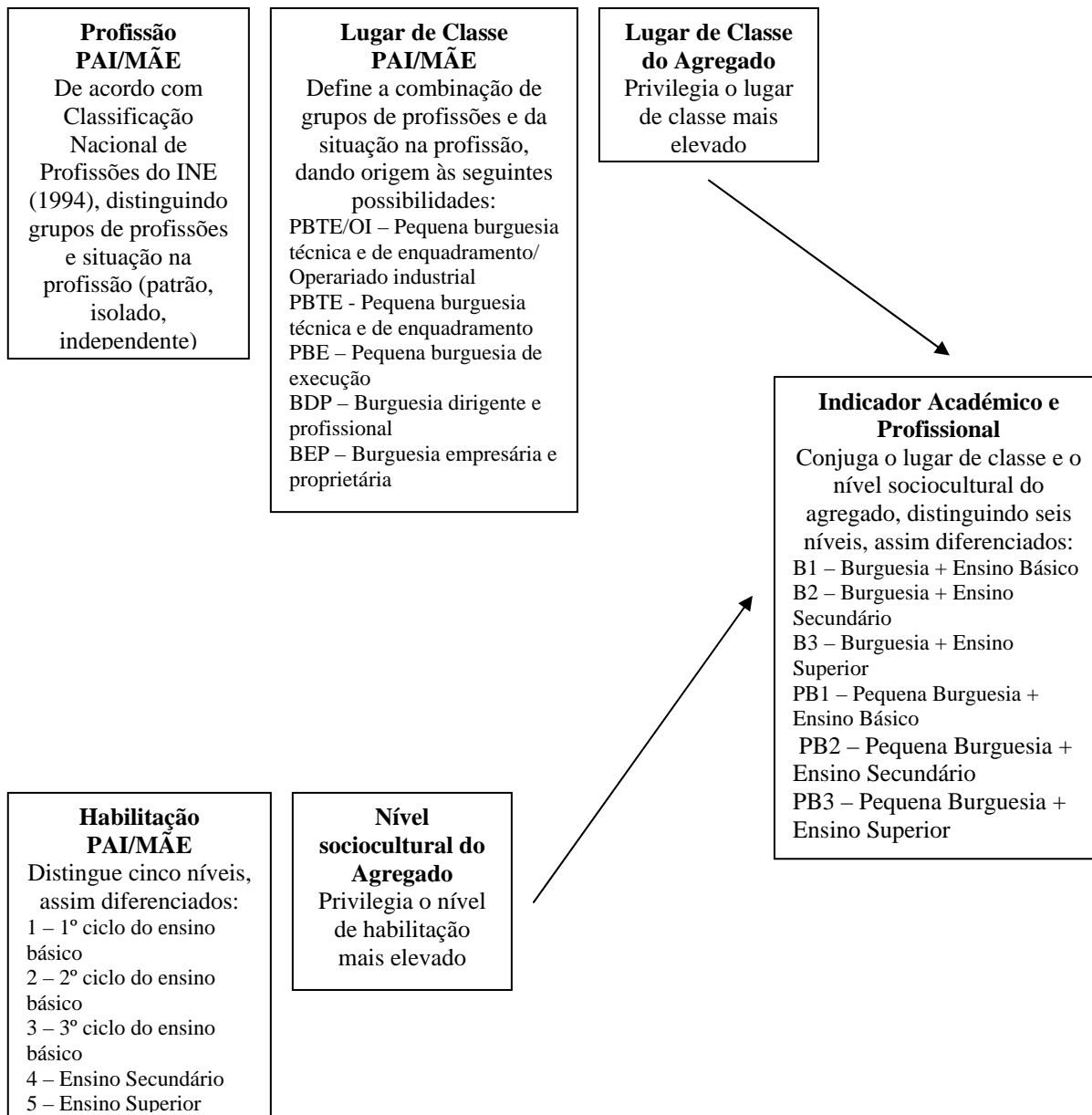
RC	TS	Interp.	Artic.	Ass/Sug	Justif.	Exp/Exp	Argum	Const	Opinião	Dis/Def	Simul	Total	%	%MS
Todas	I	101	51	45	18	10	11	8	11	6	3	264	63,2	9,43
	RT	10	9	7	1		1			2		30	7,2	6,00
	RT/P	17	14	12	14	12	6	5	6	1		87	20,8	6,21
	Todos	5	5	13	2	2	1	5	1	3		37	8,8	9,25

ANEXO VIII – CONTAGEM DE COMBINAÇÕES ENTRE MODOS PEDAGÓGICOS E TIPOS DE SIGNIFICADO PARA AS DIFERENTES REFERÊNCIAS CATEGORIAIS

	MP	TS	Representatividade das Referências Categoriais						
			PE	AR	PR	IR	IC	AE	Total
1	STR	SS	64	21	32	24	11	6	158
2	STR	SLS	40	17	28	7	17	19	128
3	STR	SI	41	41	12	26	17	11	148
4	STR	SLI	26	15	14	13	15	9	92
5	SOL	SS	13	12	20	31	8	13	97
6	SOL	SLS	9	8	18	20	8	17	80
7	SOL	SI	13	13	12	22	2	3	65
8	SOL	SLI	4	8	1	9	3	2	27
9	RES	SS	12	40	16	26	14	17	125
10	RES	SLS	8	10	8	7	26	27	86
11	RES	SI	6	18	13	15	17	20	89
12	RES	SLI	2	4	2	0	19	18	45
13	REA	SS	24	22	17	4	11	35	113
14	REA	SLS	17	11	12	6	17	61	124
15	REA	SI	10	22	24	7	13	37	113
16	REA	SLI	24	10	18	18	43	36	149
Total			313	272	247	235	241	331	1639

ANEXO IX – INDICADOR ACADÉMICO E PROFISSIONAL COMBINADO DOS FAMILIARES DOS ESTUDANTES

A operacionalização da classificação em classes sociais dos grupos domésticos de origem dos estudantes inspira-se na tipologia classificatória de Costa, A. Firmino, Luís Machado e João Ferreira de Almeida, in "Estudantes e Amigos - trajectórias de classe e redes de socialidade", *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 1990, resultando na aplicação das seguintes variáveis:



ANEXO X – RAZÕES PARA O ABANDONO ESCOLAR

Razões para o abandono escolar	Níveis	1	2	3	4	5	Valor Médio*
Falta de confiança em si próprio/a	ES			27,5%	21,9%	22,2%	3,25
	EP	19,2%	19,2%	23,1%	19,2%		2,8/ 2,8
Haver coisas mais importantes para fazer	ES	21,2%	22,6%	26,1%			2,8
	EP	27,4%		33,3%			2,6/ 2,4
Precisar de ganhar dinheiro para ter autonomia pessoal	ES				35,0%	35,5%	3,9
	EP				30,0%	36,0%	3,2/3,9
Não aguentar mais o “stress” diário	ES		19,8%	24,9%	23,0%		3,1
	EP		22,4%	18,4%	22,4%		3,1/2,9
Perder a confiança nos diplomas escolares como garantia de oportunidade de emprego	ES		19,0%	34,8%	16,6%		3,0
	EP	25,0%		25,0%		23,0%	2,8/3,2
Porque nem todos podem tirar cursos superiores	ES			24,6%	22,4%	23,0%	3,2
	EP	30,6%	22,4%			22,4%	2,4/2,8
Porque é preciso ter certas qualidades pessoais (método, disciplina), que agora já não se adquirem	ES		23,2%	31,0%	19,4%		2,9
	EP	34,7%	30,6%				1,9/2,1
Porque não era esta a área que estava à espera	ES		21,8%	26,9%	22,6%		3,0
	EP				51,0%	18,3%	3,7/3,7
Porque não se vê nenhuma utilidade para a vida naquilo que se estuda	ES		19,3%	25,4%	23,6%		2,9
	EP	26,5%	28,6%				2,9/2,6
Porque é necessário ajudar a família nas despesas diárias	ES				29,6%	33,9%	3,7
	EP			16,3%	16,3%	48,9%	3,6/3,9

* - Os valores médios apresentados para a escola profissional reportam-se, respectivamente ao universo dos que já abandonaram/ao universo dos que não abandonaram

ANEXO XI – PARTICIPAÇÃO ESCOLAR

Participação escolar	Níveis	1	2	3	4	5	Valor Médio
Procurar saber os assuntos discutidos nos diferentes órgãos da escola	ES	30,7%	31,0%	28,2%			2,2
	EP	23,5%	25,5%	23,5%			2,35
Aprendo a participar e a intervir nas questões da escola	ES		33,3%	28,2%			2,4
	EP		30,0%	28,0%			3,0
Participo na eleição dos representantes dos alunos (para a associação de estudantes, delegado de turma, órgãos de gestão)	ES				21,1%	37,0%	3,6
	EP				22,4%	42,8%	3,7
Procurar desenvolver a comunicação e a informação entre os alunos e os professores	ES		26,2%	35,7%			2,9
	EP			28,6%	24,5%	26,5%	3,6
Desenvolvo a responsabilidade, a participação e a cultura democrática	ES		23,7%	34,6%			3,05
	EP				30,0%	32,0%	3,7
Participo com os colegas na resolução de problemas da turma	ES				37,0%	25,9%	3,7
	EP				38,8%	44,9%	4,2
Conheço os representantes dos alunos no Conselho Pedagógico	ES	38,7%	19,3%				2,4
	EP				27,6%	29,8%	3,4
Conheço os representantes dos alunos na Assembleia de Escola	ES	27,4%	19,0%				2,8
	EP	25,5%				27,6%	2,7
Valorizo a discussão, entre alunos e delegado, dos problemas da turma	ES				27,7%	33,7%	3,7
	EP				28,0%	40,0%	3,9
Procurar saber o que se discute nos órgãos que governam a escola	ES	33,4%	26,9%				2,3
	EP	22,4%			22,4%		2,9
Posso participar e influenciar as decisões importantes da escola	ES	37,1%	25,4%				2,2
	EP	24,5%	28,6%	24,5%			2,5
Conheço e participo nas actividades organizadas pela escola	ES		20,3%	31,2%	24,1%		2,9
	EP			28,0%		36,0%	3,6

ANEXO XII - GUIÃO ENTREVISTAS ALUNOS

Relativamente às entrevistas realizadas ao 1º ano, a relevância aponta aqui mais para o futuro do que para o passado, i.e., o percurso anterior aparece aqui enquadrado no contexto mais lato do “modo como aqui chegou” e a dimensão das expectativas quanto ao futuro adquire aqui uma centralidade maior.

Assim, se no caso das entrevistas ao 1º ano, destacávamos:

1º Informação sobre questões de confidencialidade

2º Expor as finalidades da entrevista no âmbito da investigação

3º A entrevista

O SUJEITO

1 – A primeira actividade de projecto

- sequências do trabalho
- trabalho individual vs. trabalho de grupo
- orientação do docente
- representação daquilo que se será um dia, profissionalmente?
- A apresentação pública (no 1º, 2º e 3º dias)
- O depois
- A pertinência da restante actividade escolar para a formação do actor

A ESCOLA

2 – Percurso anterior e contrastação com esta escola

- diferenças e semelhanças no processo de aprendizagem
- relação com a escola (mediada por colegas, professores, funcionários, funcionamento geral)

A FAMÍLIA

3 – A sua história em termos de um percurso que o/a fez chegar à ACE

- como se identifica esta opção
- dimensão vocacional ?
- receptividade da família, amigos, ...
- incentivos da família, amigos, ...
- sentimento de si: representação social vs. representação profissional
- expectativas quanto ao futuro

No caso das entrevistas do 3º ano o destaque será atribuído aos períodos de transição que delimitaram a “estadia” na escola, procurando acentuar a percepção da relação com o trabalho no “durante” e no “depois”, segundo as expectativas dos entrevistados.

1º Informação sobre questões de confidencialidade

2º Finalidades da entrevista no âmbito da investigação: complementaridade aos registos de observação

3º A entrevista

Iª TRANSIÇÃO

1 – Do “antes” para a ACE

- memórias do percurso anterior à ACE (contrastes no processo de aprendizagem)
- como se chega aqui (como se formou esta opção)
- rede(s) de apoio na opção tomada

O PERCURSO DE APRENDIZAGEM NA ACE

2 – Do “durante” na ACE

- momentos marcantes do percurso formativo
- percepção de uma evolução enquanto sujeito em construção (a valência de uma profissionalidade e a construção de si)
- valências relevantes do percurso escolar
 - o estratégias de aprendizagem
 - o disciplinas teóricas, científicas, técnicas e práticas
 - o relação com os pares (trabalho individual vs. trabalho de grupo)
 - o clima de escola (mediado por colegas, professores, funcionários, funcionamento geral)
 - o o lugar do projecto (se não for antes referido)

IIª TRANSIÇÃO

3 – Do “depois” da ACE

- Conhece-se melhor? Sentimento de si: representação social vs. representação profissional (“personagens sociais” e “personagens profissionais”)
- Trabalho: apreensões, expectativas, certezas, desejos, vontades, ...
- Cidadania: é social? É profissional? É pessoal?
- Autonomia: algo que a formação confere? De que modo?

ANEXO XIII - CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

1 – Percursos de identificação de opções

- 1.1. Redes de Apoio
- 1.2. Percursos regulares (1.2.1.) que geram rupturas (1.2.2.)
- 1.3. Percursos de indefinição (1.3.1.) na origem de uma reconstrução (1.3.2.)

2 – Caracterização da opção Teatro

- 2.1. Negação do dom, valorização do trabalho
- 2.2. Construção de si
- 2.3. Contraste da escola com outras escolas

3 – Relevância das relações no processo formativo

- 3.1. na turma
- 3.2. no trabalho
 - 3.2.1. construtivas
 - 3.2.2. desestabilizantes
- 3.3. na escola
 - 3.3.1. com as novas turmas
 - 3.3.2. proximidade como moeda de duas faces
 - 3.3.3. com funcionários, professores e órgãos de gestão

4 – Percursos pautados pelos “projectos”

- 4.1. Construção de si, construção das personagens
- 4.2. Relevância no percurso
 - 4.2.1. na avaliação
 - 4.2.2. na percepção de si
 - 4.2.3. enquanto processo

5 – Vivências quotidianas da aprendizagem

- 5.1. Articulação tipologia dos saberes vs. professores
 - 5.1.1. Eficácia da dimensão relacional
 - 5.1.2. Constrangimentos no plano institucional
 - 5.1.3. Constrangimentos no plano pedagógico
- 5.2. O papel dos alunos no processo
 - 5.2.1. Contestação/exaustão quase estatutária
 - 5.2.2. Prestações na aprendizagem
 - 5.2.3. Experiências prévias

- 5.3. O papel dos professores/da escola no processo
 - 5.3.1. Apoio e estimulação (professores)
 - 5.3.2. Diversificação de oportunidades (escola)
- 5.4. Importância da avaliação
 - 5.4.1. Avaliação dos profissionais
 - 5.4.2. Avaliação dos professores

6 – Representação social e representação profissional

7 – Entidade e (id)entidades

- 7.1. Identidade de “métier” (maturação profissional)
- 7.2. Transformação de si (maturação pessoal)
- 7.3. Identidade institucional

8 – Configurações do futuro

- 8.1. Estudar como opção primeira
- 8.2. Trabalhar, mas não abandonar estudos
- 8.3. Trabalhar
 - 8.3.1. como necessidade de autonomia
 - 8.3.2. como realização de si

9 – Autonomia

- 9.1. contingente
 - 9.1.1. à relação escolar
 - 9.1.2. à relação social
- 9.2. proporcionada pela relação escolar

10 - Cidadania

- 10.1. Presente no processo formativo, na pessoa do actor
- 10.2. Presente na educação

Análise e categorização dos testemunhos dos jovens, tomando por base entrevistas não-directivas

Aluno/a	Momento favorecido no discurso - Iª Transição: do “antes” para a escola	Categorização
Maria	- Eu desde pequenina que estive sempre ligada a áreas mais da Arte, (...) e então depois eu fui crescendo e fui aparvalhando – é que não tem outra expressão possível – e então houve aí uma fase em que eu desisti de tudo (...) só porque queria ter mais tempo para estar com os meus colegas, (...) então desliguei-me de tudo! E sinceramente, eu agora vejo isso como um mal necessário ou como uma fase indispensável para eu agora ser quem sou. (...) Mas comecei a sentir-me assim muito <i>não eu</i> (...), precisamente porque tudo aquilo que era eu, até então, tinha desaparecido. (...) ainda por cima, abandonei porquê? Nem sequer houve uma justificação válida! Não foi porque eu me tivesse cansado do ballet, não foi porque eu tivesse deixado de escrever, foi simplesmente um momento mais infantil, assim, ... e então comecei a perceber isso, (...) comecei a sentir-me uma pessoa muito superficial, muito oca, ... e depois punha-me a pensar, <i>mas o que é que eu faço, quem é esta menina, afinal?</i>	Percurso adolescente (abandono) 1.3.1.
	- E então fui redescobrir-me, redescobrimo todos os prazeres e todas as coisas que eu fazia até então. (...) Então fui encontrar outras coisas que substituíssem e que de alguma maneira me viessem a encher de novo. E foi aí que apareceu o teatro. (...) Eu não posso dizer que tenha tido uma escolha consciente e ponderada, (...) eu não vou dizer que queria ser atriz desde pequenina, porque não queria. Mas..., foi sinceramente a melhor decisão da minha vida. (...) não é estar aqui a fazer romance, (...) eu sinto-me uma pessoa completamente diferente desde que aqui estou, completamente diferente.	Descoberta do teatro (reencontro) 1.3.2.
	- A minha irmã ficou contentíssima comigo, porque a minha irmã andava super-desiludida, (...) estava-me a ver tornar numa menininha fútil que só sabia falar de revistas e rapazinhos e estava a ficar um bocado alarmada com a situação. (...) Houve um amigo meu que uma vez me disse que já não me reconhecia. (...) foi um comentário que ele uma vez fez assim (...) e aquilo caiu como uma pedrinha no charco. (...) eu estou aqui (na escola) muito por causa dele e muito por causa daquele momento. Depois (...) os meus pais sempre foram muito liberais no sentido de a vida é minha, eles podem-me dar directrizes mas não me obrigam a nada (...). O meu pai ficou um bocadinho preocupado, para já porque há um preconceito muito grande em relação ao próprio mundo do teatro, (...) também ficaram assim preocupados porque têm aquela noção de que é um mundo difícil, onde podes ter trabalho hoje durante 3 anos e não trabalhar durante 3 meses seguidos ...	Apoios familiares e de amigos 1.1.
	- (...) nunca me ia perdoar se não tentasse, (...) depois, hoje em dia ser economista ou ser actor é exactamente a mesma coisa, (...) também só os bons é que se safam, também é preciso seres activo, é uma coisa muito mais de mim para fora do que propriamente de fora para mim. Eu sinto-me muito mais responsável pelo percurso que estou a fazer a partir de agora, não vou estar a responsabilizar o contexto ou, não! (...) Esta escola ensinou-me muito isso, (...) uma coisa que nós temos nesta escola são as pessoas, a possibilidade de as conhecer, (...) tenho colegas meus, na minha turma, amigos, com quem é uma delícia conversar, sabe? E a Luísa, da minha turma, (...) está sempre a dizer que as pessoas não estão na nossa vida por acaso e que o meu grupo de amigos é assim porque eu sou como sou. (...) sinto-me mesmo privilegiada (...) porque eu vejo aqui gente mesmo muito interessante e que me fez, também pelos seus percursos de vida, me fez perceber o quão está tudo aqui, sabe? (...) é tão fácil delegar a culpa nos outros e dizer, <i>não há emprego, não há projectos, a vida está má.</i>	Teatro como desafio e auto-responsabilização 2.2.
	- (...) eu prefiro, honestamente, fazer uma coisa que me concretize, mesmo, e que eu fale com brilho nos olhos daquilo que estou a fazer, do que estar num outro ofício que não me dirá tanto (...), aqui (...) aquilo que eu aprendi é que tenho de ser muito consciente de mim mesma, (...) tenho que trabalhar muito, (...) mesmo na minha turma, pessoas que à partida não, tipo ninguém dava nada por elas, agora estão fantásticas, tudo à custa do trabalho. Não há aqui talento, ... há talentos, há carismas, isso não se pode negar, mas não é definitivamente tudo. (...) por exemplo, eu acho que cada vez mais se investe na cultura, pelo menos acho que as pessoas, a sociedade está	Teatro trabalho, esforço porque se gosta 2.1.

	<p>cada vez mais aberta. (...) cada vez mais, por exemplo, os pais procuram sítios relacionados com actividades artísticas para porem os filhos. Um projecto que se poderia, eventualmente, concretizar, era uma escola para crianças em que se reunissem professores de pintura ..., assim tipo um polozinho de artes diversas em que as crianças pudessem passar tempo. Eu acho que é preciso pensar, pensar, pensar, pensar e ser activo.</p>	
	<p align="center">Momento favorecido no discurso - do “durante” na escola</p>	
	<p>- (...) a minha turma tem assim uma relação entre nós, temos assim uma relação fantástica, mesmo. (...) nós genuinamente gostamos todos uns dos outros. (...) Eu daqui vou levar principalmente pessoas.</p> <p>- Há muita gente que interpreta esta escola como um ponto final. (...) Isso para mim é chachada. Esta escola é o ponto de partida, tem que ser visto tudo ao contrário, na minha perspectiva. Esta escola dá-nos ferramentas. Aqui podemos ter conseguido chegar mais longe ou não, mas isto não é determinante, não é, de forma alguma. Então, levo muito isso, levo muitas ferramentas, levo muito trabalho.</p> <p>- Por exemplo, noutro dia estava a falar com a Andreia, da minha turma, a perguntar se ela achava que estar nesta escola era praticamente viver numa cidade, com outras pessoas, e é o que ela disse, é muito mais do que isso, (...) nós para fazermos o que fazemos temos de ter um à-vontade profundo, ... há uma entrega e um despudor, mas a nível físico, a nível emocional (...) os meus colegas lá de fora não entendem, acham uma promiscuidade, mas nós aqui, no nosso código, não faz sentido esse género de barreiras, ... tocamos-nos, como lá fora ninguém se toca. E são essas coisas que mais me marcaram, (...) mas muito mais do que isso é também o que eu cresci, é o nível humano que realmente ..., acho que agora se calhar até estou preparada para começar a aprender, sabe, muito mais do que quando entrei aqui ...</p> <p>- (...) houve outras pessoas aqui que se tornaram modelos para mim. Não modelos a copiar, mas sabe aquelas pessoas que eu olho e penso, <i>não! Aquilo é um ser humano, aquilo é alguém. Eu quando crescer, se eu fosse assim, já era feliz</i>, e foi um processo para mim, porque a sociedade é muito descrente em pessoas felizes, é muito descrente em pessoas realizadas, e eu encontrei cá pessoas que contrariam toda a tendência. (...) no geral sou uma pessoa alegre ...e é só desde que vim para cá. (...) eu sinto coisas muito bonitas nesta escola, sabe? Assim, pormenorzinhos que se calhar passam despercebidos, (...) mas assim de um especial tão especial que chega a ser emocionante</p> <p>- (...) na outra escola onde eu andava, eu andava com eles desde miúdos e ainda hoje são os meus melhores amigos, esse género de cumplicidade e mesmo as conversas que eu tenho com as pessoas de cá são coisas muito pouco encontradas lá fora, (...) não é dizer que as pessoas que andam cá são especiais, ... são mais complexas, mais profundas, (...) têm uma coragem de falar sobre as coisas (...). Se calhar há muita gente lá fora que também pensa exactamente as mesmas coisas, mas vão a um café e preferem estar a falar de futebol, porque é mais simples falar de futebol, não é? E cá não, cá isso não acontece, falar de futebol é na percentagem inversa ...</p> <p>- (...) os professores têm uma atitude completamente diferente de turma para turma. E como os professores todos nos dizem, (...) a nossa turma é uma turma, não ao nível do trabalho mas ao nível de grupo, muito especial mesmo, e temos um companheirismo ..., (...) háo estamos aqui todos para o mesmo, estamos aqui todos para crescermos uns com os outros e acho que isso tem a ver também ..., é assim, não é qualquer pessoa que quer fazer teatro, não é qualquer pessoa que é sensível ao teatro. Não é que quem o é é melhor ou pior, mas não é qualquer pessoa que é sensível, e o facto de todos termos esta paixão comum, (...) acho que isso é uma condicionante para o clima de escola, (...) mas acho que mesmo (...) o leque de professores que aqui se juntaram, ... os programas, a maneira como ensinam as aulas, acho que também influencia. Mas acho que se calhar tem mais a ver com o gosto pelo teatro. (...) as turmas e os programas são os mesmos, só que quanto maior se nota a apetência da turma para realmente viver o teatro, mais essa sensibilidade fica à flor da pele</p>	<p>Relações na turma</p> <p>3.1.</p> <p>Importância da escola para o futuro</p> <p>8.1.</p> <p>“Qualidade” das relações (na formação do sujeito)</p> <p>3.2.1.</p> <p>Importância das “pessoas modelo”</p> <p>7.3.</p> <p>Valor das pessoas por contraste com a “outra” escola</p> <p>2.3.</p> <p>Clima aglutinador em torno do teatro, da especificidade da formação</p> <p>7.1.</p>

<p>- (...) há práticas que eu adoro – Movimento, eu adoro, Interpretação, obviamente adoro – mas por exemplo, há professores e matérias que me fazem adorar igualmente, por exemplo, (...) o Armandino, ele faz-me ter uma paixão por aquilo que se calhar semelhante a Movimento. (...) e também estou a aprender a adorar História de Arte, por causa das matérias e porque são coisas que me interessam e a maneira como se dão as aulas, (...) a professora vai muito pelas curiosidades. Claro que dá o básico, mas ela sabe que (...) o engraçado é perceber conceitos. (...) então eu gosto imenso de teóricas e de práticas, não consigo assim ..., claro que normalmente me sinto mais motivada para as práticas, mas um trabalho do Armandino, um trabalho da Ana, para mim têm exactamente o mesmo valor ...</p> <p>- ah!, e em relação a mim, sinto uma diferença total, a todos os níveis, total. Sou outra pessoa ou, se calhar, sou a pessoa que sempre fui, finalmente desabrochada. (...) por causa desta escola ‘tou muito mais forte. Sinto-me mesmo muito mais forte, muito mais segura de mim, muito mais segura das minhas convicções, (...) dantes eu era uma maravilhada com todas as pessoas, agora também me maravilho porque eu sou uma apaixonada por tudo, mas agora já consigo perceber subtilidades que dantes me passavam completamente ao lado, a minha relação com os outros chegou a níveis que nunca tinha chegado, em anos e anos de relacionamento com outras pessoas lá fora.</p> <p>- há coisas que poderiam ser diferentes – por exemplo, no Conservatório eles têm aulas de Movimento, Voz, e Interpretação tudo junto. Aqui seccionou-se, (...) às vezes sinto que sendo junto me traria outras coisas que assim não traz, se segrega. (...) o teatro para mim é fusão. (...) acho que os professores da escola tiveram um trabalho fantástico, (...) claro que tem falhas, mas muitas não são da inteira responsabilidade deles, porque há professores que eu tenho que não venham com coisas, que não são competentes! Por exemplo, (...) tem toda a lógica nós termos aquela disciplina, mas depois a maneira como nos é dada não nos serve para nada. (...) aí é responsabilidade deles porque eles é que metem cá os professores... claro que não é a escola perfeita, porque até nem tem meios para isso, mas acho que eles (...) tentam nos fazer conhecer, nem que seja ao de leve, várias realidades e ... para depois nós podermos optar. Por isso é que eu digo que esta escola é mesmo um bercinho! Quem sai daqui a achar que é um bom actor ou que está preparado para ...</p> <p>- (...) nós somos todos muito imberbes, uns mais, outros menos (...)mas acho que as coisas são mais ou menos bem estruturadas, e acho que vão funcionando, e há disciplinas em que os cruzamentos são possíveis e são claros e acrescentam coisas (...). Também há aqui um caso, ... na minha turma há muito a teoria da contestação, e pronto, eu não sou de contestar quando não acho que há assim tantos motivos para isso.</p> <p>- Eu acho que me conheço melhor, mas não tanto pelas personagens que eu fiz. (...) Em relação às personagens, em relação ao processo de construção delas, uma coisa é verdade, estou mais consciente das minhas limitações, e também daquelas coisas em que se investir serei melhor sucedida, (...) as personagens, para mim, são sempre lados nossos, como é óbvio, tu não podes ir buscar aquilo que tu não tens. (...) agora ao fazer a Clara, (...) porque a Clara tem muito de mim. (...) ao pensá-la, quer dizer, eu passei por várias fases, porque é muito complicado, (...) são coisas que ainda não estão muito consolidadas em mim, todo o processo de construção do personagem, havia momentos em que eu pensava, mas sou eu que estou no palco ou é a Clara que está no palco? (...) desta vez não, eu entrei no projecto e estabeleci objectivos, eu disse, <i>vais arriscar, vais fazer tudo aquilo que tiveres ideia de fazer, sem medo de ouvires um berro ou de ouvires um não, vais ser simples e não vais andar sempre a perguntar ao Fernando, olha isto e olha aquilo e olha aqueloutro..., não, vais ser auto-suficiente ...</i> (...) Perguntei-lhe, esporadicamente, uma coisa ou outra, eu pensava <i>ele não me disse, não disse é porque não tinha de dizer, é porque achou que não era relevante, ou porque estava como ele queria, senão ele dizia ...</i> (...) Ele disse, sempre disse que das minhas graves falhas era essa: precisar da aprovação de tudo, precisar do sim para tudo, precisar de uma opinião para tudo, (...) então eu, especificamente, quis ir pelo lado da simplicidade, (...) houve uma altura em que eu fazia assim com o caracol, e eu a certa altura pensei, <i>mas porque é que eu estou a mexer com a mão no ..., porquê?! Porque é que eu estou a mexer com a mão no caracol?</i> E pensei que, sem a mão no caracol está lá tudo na mesma, e tirei a mão do caracol, fui fazendo assim uma limpeza, sabe? E foi por isso que foi tão</p>	<p>Valor relacional dos saberes, da aprendizagem 5.1.1.</p> <p>Transformação de si 7.2.</p> <p>Disciplinas inadequadas vs. professores inadequados 5.1.2.</p> <p>Contestação nem sempre justificada 5.2.1.</p> <p>Construção de si não passa pela construção das personagens, mas pelo processo de aprendizagem (a libertação da dependência professoral e a satisfação de si) 4.1.</p>
---	---

	<p>importante para mim este projecto, foi ... foi mesmo porque senti que aquilo que eu fiz ali fui eu. (...) sinto que, se calhar pela primeira vez, fui completamente por mim, e pronto, isso é bom. (...) É o primeiro projecto em que eu não saio completamente frustrada, por exemplo. (...) Não porque acho que tenha sido, (...) mas sinto muito que eu fiz o que era capaz de fazer, humanamente, eu, Maria, capaz de fazer naquele espaço de tempo ... não podia ter ido mais longe, eu não podia. (...) é a primeira vez que não me sinto frustrada, sinto-me em harmonia. Fiz o que fiz, pronto. A mais não era obrigada, não é? É assim, é assim mesmo ...</p>	
	<p>Momento favorecido no discurso - IIª Transição: do “depois” da escola</p>	
	<p>- (...) está instalado na minha turma um sentimento saudosista, enfim ... completamente permanente, (...) anda tudo saudoso, <i>daqui a seis meses já não te vejo todos os dias</i>, ... neste momento nós estamos todos muito preocupados com isso. Em relação à PAP – não sei se sabe, nós optamos por fazer em turma (...) claro que quero ter projecto com toda a gente, que seja uma coisa de que nós nos orgulhamos, ao fim e ao cabo não é o trabalho mas é o último trabalho, e era bonito eu fôssemos embora com uma recordação ...</p> <p>- (...) eu quero continuar a estudar , e a não ser que a vida dê assim muitas voltas, quero continuar em Teatro. E eu, a longo prazo, quero ir lá para fora. (...) eu estou mesmo a viver as coisas a curto prazo. Por isso, para mim, falar daqui a seis meses, já parece muito longe. (...) sei que vou ter de tomar decisões, mas por enquanto estou-me a informar. (...) imagine que alguém me convidava, me vinha ver, por algum motivo gostava e me convidava. É quase certo que eu aceitava, (...) mas nunca, mesmo que eu trabalhasse queria continuar a estudar. Não me sinto preparada, não me sinto mesmo ... para o mundo do trabalho, não me sinto. (...) E eu como sou nova, eu tenho 21 anos, ainda estou no começo de tudo, não é? Não tenho nada que me prenda, não tenho, eu quero mesmo estudar, estudar, estudar ...</p> <p>- (...) para quem não encara (esta formação) como ponto de partida, pode ser terrível. (...) por exemplo, o sistema de notas: é impossível fugir ao sistema de notas, é impossível, é socialmente impossível, quase. (...) claro que ‘tou sempre com as notas, porque as notas são muito o reflexo daquilo que os professores – e, supostamente os professores são as pessoas mais capazes que aqui estão, não é? -, é o reflexo daquilo que eles acham de nós, só que cada vez me preocupo menos com isso, sinceramente ...</p> <p>- (...) já fizemos tantos disparates uns à frente dos outros ..., até porque não faz sentido, nós para aprendermos, se tivermos que dizer coisas ridículas, qual é o mal? (...) É preferível dizer coisas ridículas e depois sairmos de lá esclarecidos, do que ficarmos com as coisinhas ridículas e nunca mais na vida aprendermos, não é, determinada coisa. Mas eu acho que cá na escola (...) há o medo de falhar, há porque (...) os erros são públicos, (...) aqui quando tu erras, acho que há principalmente o erro de falhar nos trabalhos práticos. (...) os projectos têm tanto de bom como de mau, porque são momentos de uma tensão e de um medo e de uma angústia, às vezes ..., por exemplo, este, para mim foi sossegado, (...) o meu processo criativo não foi de sofrimento, não foi. (...) mas há o medo ... porque depois também ouvem-se coisas mazinhas, (...) pegam-se em pormenores muito cruéis, às vezes até, e é tudo completamente exposto. Tu estás a fazer mal e estás a fazer mal em frente a 150 pessoas ... e toda a gente vai falar que tu fizeste mal, (...) se calhar é um bocado paranóia minha, mas às vezes sinto que muita gente vai para lá à procura do erro, já! Porque também há muitas lutas de egos, e de ... (...) competição, completamente ...</p> <p>- (...) o Projecto Zero foi uma coisa muito especial porque, eu sinto (...) hierarquizou a minha turma. (...) foi um projecto completamente dividido em partes (...) porque rotulou – estes são os que só servem para dizer poemas, ai estes já estão noutra fase, já podem fazer de loucos – é uma coisa que não se faz no primeiro projecto, em que tu estás aqui (...) há dois meses! (...) E a minha turma se ressentiu disso, (...) e só para aí a meio do 2º ano é que as coisas começaram a estabilizar. (...) eu fiquei completamente, <i>fogo! Mas o que é isto?</i> Faz algum sentido uma criança, que chega aqui com um sonho, pronto, e senti-me mesmo, <i>mas isto é passarem-me um atestado de estupidez. Mais vale dizer, olha! Não estás aqui a fazer nada!</i> É que era o nosso projecto, (...) para mim foi marcante, mas no sentido negativo. Graças a</p>	<p>Futuro imediato marcado pela ansiedade 8.1.</p> <p>Futuro a médio prazo marcado pela continuidade de estudos 8.2.</p> <p>Formação como ponto de partida associada à avaliação 5.4.2.</p> <p>O erro é natural no processo de aprendizagem mas é temido na exposição pública 5.2.2.</p> <p>Projecto Zero: sua relevância no processo pedagógico e formativo 3.2.2.</p>

	<p>Deus eu depois trabalhei com o Fernando, (...) sempre foi uma pessoa que me deu segurança, sabe? (...) não é confiar ou acreditar em mim, mas tudo o que eu fiz com o Fernando foram as minhas coisas melhor sucedidas. (...) eu tenho esse afecto muito... é muito privado, porque acho que não tem a impressão disso, e se calhar não tem de ter, também (...) eu sinto que eu depois consegui inverter a situação, continuar o meu processo natural na escola, bom e mau, mas teve muito a ver com essa confiança que eu senti do Fernando. Mas houve pessoas que, para mim, nunca se recuperaram do Projecto, e outros, a quem foi dado o óptimo no Projecto foi quem surtiu o efeito contrário. (...) eu acho que o Projecto zero – para já até não me diz grande coisa -, porque, eu acho, eu sinto que a minha turma ainda está a brincar ao Teatro, que fará pessoas que entram ... (...) Nós aqui estamos numa escola, estamos a brincar ao teatro. Quem está no Projecto Zero, acho que é ainda muito mais isso, (...) mas acho que há pessoas para quem pode ser extremamente importante porque é o primeiro contacto com o público, que pode ser traumatizante ou não, (...) acho que se for bem dirigido até pode servir para unir a turma e tornar a coisa mais coesa, mais equilibrada.</p> <p>- (...) acho que esta escola te dá praticamente tudo, (...) precisamente por causa do género de pessoas, (...) há pessoas que têm perspectivas sobre o mundo muito engraçadas, que te abrem portas, e aí está a cidadania a nível pessoal, (...) eu acho que eles aqui nos ensinam, ou ... não é ensinam, estimulam a ser activos socialmente. (...) às vezes, o género de propostas que nos fazem, ou mesmo o género de pessoas que são – porque são pessoas activas, são pessoas informadas -, depois o acto criativo é um acto que incita a pensar, a pensar (em si); depois, mesmo correntes teatrais, há imensas que têm cariz político, que nos obriga não só a ter conhecimento ou a pensar sobre as coisas ..., e eu acho que esta escola é uma malinha de ferramentas, acho mesmo! (...) há pessoas que às vezes entram no nosso dia, que não conhecemos de lado nenhum, e mudam por algum motivo o nosso dia. Eu tomei consciência disso porque houve pessoas assim que eu conheci aqui. E eu integrei isso em mim, e agora tento sê-lo lá fora. (...) sinto-me uma pessoa muito mais informada, (...) por exemplo, lá fora o facto de as pessoas votarem ou não ah!, pronto! Aqui, se eu não votar sinto-me mal, ‘tou muito mais consciente do meu papel social, porque eu acho que os actores ..., se os actores não tiverem um papel pessoal o que é que são, não são nada, quer dizer, para que é que eles servem? (...) O que eu acho importante na vida é tocar pessoas, é que as nossas acções, que a nossa profissão, de alguma forma afecte os outros. Seja a nível humano, seja a que nível for, mas acho isso é que é o princípio de uma profissão digna de ser chamada profissão ... (...) E para isso os actores têm de ser pessoas conscientes do mundo em que vivem, dos contextos em que se movem..., por isso, a cidadania, acho que – se é a palavra que eu penso – faz todo o sentido nesta escola. Ou, pelo menos, devia fazer.</p> <p>- (...) eu, pessoalmente sinto-me mais autónoma, e acho que os professores estimulam para isso. (...) Eu acho que isso é ... mesmo o percurso individual de qualquer pessoa, é através de ver o que é que as pessoas têm em si, o que é que é preferível trabalharem, porque eu era completamente dependente da opinião dos outros, e eu tive que investir mais nisso. (...) mas acho que no todo esta escola se calhar ... sim, porque até por exemplo, nós temos que fazer auto-cursos, e mesmo o género de trabalhos que eles nos propõem somos mesmo nós que temos de nos mexer. E eles também nos passam muito a ideia que, no mundo do teatro se tu não fazes, ninguém faz por ti. E mesmo para tu ires para o palco – as pessoas bem sucedidas são (as) que fazem por elas, não são uns meros papagaios. E nós próprios somos,... temos uma análise crítica suficientemente consistente para percebermos isso. Portanto, acho que a autonomia é uma palavra que faz sentido na escola, acho mesmo.</p>	<p>Cidadania associada ao processo formativo e à profissão 10.1.</p> <p>Autonomia intrínseca ao processo formativo e à profissão 9.2.</p>
--	---	---

Aluno/a	Momento favorecido no discurso - 1ª Transição: do “antes” para a escola	Categorização
Andreia	<p>- (...) desde que eu andava na preparatória que fazia teatro e tinha o grupo de teatro, mas era aquelas coisas que fazia e tínhamos iniciativas. (...) costumávamos ir fazer frequentemente peças, que éramos nós que apresentávamos ao resto da escola, íamos a outras escolas e assim, e depois eu não sabia o que é que ia fazer no 9º ano, (...) então deixei tudo para a última. (...) era Setembro, estava eu a ligar para a escola (de teatro) a perguntar se me podiam inscrever. Pronto, eles não, agora só se for para o ano, depois ainda pensei (...) em ir fazer animação. Pronto, depois como também já era tarde de mais, eu fiquei na mesma na secundária e fui para Humanidades, que é assim mais geral e dava para eu optar. (...) só que aquilo não me estava mesmo a dar, (...) havia disciplinas que eu adorava, (...) adorava muito Filosofia, (...) Português, (...) de resto, eu quase não ia às aulas ..., chovia, não ia às aulas que estava a chover, quando fazia sol eu ia à praia e pronto, lá tive que falar com o Director, o Director foi com a minha cara e deixou-me justificar as faltas todas e acabei com média de 16 ou 17 ... (...) Depois, durante essa altura disse à minha mãe que queria ir para Teatro, ela na altura não gostou muito, mesmo ... porque eu andava no 10º e ia perder um ano (...), também não estava perdido porque não tinha ficado sem fazer nada, aprendi coisas. Então fui para o TEP, fazer as oficinas ... que até conheci a Maria lá, e a Joana (...) e depois fui-me informar sobre a escola (de teatro) (...) porque já conhecia pessoas que tinham andado cá (...) e vi estas disciplinas e vi na escola 2 (de teatro), e depois fui-me informar sobre qual era a opinião das pessoas entre as duas (...) e na altura disseram-me que a escola 2 estava um bocado em decadência, por isso para optar (por esta) escola ..., e vim fazer as provas e prontos.</p> <p>- (...) é sempre diferente... as aulas eram diferentes ... primeiro porque na escola secundária é muita gente, (...) estava numa turma de 30 pessoas em que ninguém “dava uma p’ra caixa”, as notas eram assim drásticas ..., a meio do ano já só estávamos 10, começamos 29, quase 30! (...) eu não queria Matemática, então tudo que não estava ... ia tudo para Humanidades, por isso era assim uma confusão, mesma na forma com os professores era completamente diferente. (...) mesmo a maneira de mostrar ... a exposição de como a matéria e tudo, é dada de uma maneira diferente, (...) a relação (que os professores) estabelecem é completamente diferente, (...) basta o facto de ‘tarmos com os professores fora da escola e frequentarmos os mesmos sítios que eles e ..., as pessoas tentam participar mais ...aqui, porque lá, por exemplo, na aula de Filosofia só falava eu, a Joana e outra Joana ... é que mais ninguém falava naquelas aulas. Era assim um bocado estranho, e éramos muitos!</p> <p>- (...) Em relação à minha mãe, na altura foi complicado. Quando veio cá fazer a pré-inscrição apanhou logo algum choque. (...) Com os meus amigos foi normal, foi ... apoiaram-me. Do resto da família, também. Agora, por exemplo, (...) agora mudaram completamente, porque chegou a altura de eu fazer um curso superior e ninguém me apoia a ir para Teatro. (...) Lá está, estão-me a tentar convencer a ir para outra coisa qualquer, mas Teatro não, porque é mais ..., é um risco ainda maior.</p> <p>- Eu sou muito confusa, e há muitas coisas que eu não sei porquê (...) porque, mesmo nos testes de orientação davam para tudo e mais alguma coisa ... e como nunca sabia o que queria, era para poder experimentar um pouco de tudo. (...) acabei por vir fazer uma coisa que me desafiasse e, portanto, me fizesse crescer mais (...) eu não sei se existe esse sentimento de vocação <i>para</i>. Há coisa que nós nos sentimos muito bem a fazer, mas eu também tenho muitas outras coisas que ... me sinto bem a fazer (...) a minha dúvida em seguir ou não Teatro tem a ver com (...) o Teatro dá-me uma coisa que mais nada me dá fazer, dá-me um prazer muito maior, mas também em dá uma dor muito maior durante um percurso grande. Portanto, eu tenho a ambiguidade de optar por uma coisa mais constante e mais serena, e que também me vai dar prazer, ou aqueles picos mesmo assim de emoção mas que também trazem ... acarretam outras consequências, também ... mas não há aquele lirismo do <i>nasci para ... não ...</i></p>	<p>Percursos escolares algo irregulares, muito marcados pela opção precoce pelo teatro 1.3.1.</p> <p>Contraste entre escola de teatro e escola secundária 2.3.</p> <p>Ausência de apoio familiar na opção do superior 1.1.</p> <p>Teatro experiência diversa, mas não associada a qualquer espécie de vocação 2.1.</p>
	Momento favorecido no discurso - do “durante” na escola	

	<p>- Momentos marcantes!... Quando vim fazer as provas, foi um momento marcante (...) porque tinha muito medo de levar um não, ... nunca tive as coisas muito fáceis, mas sempre consegui lá chegar, e tinha muito medo de tentar e de não conseguir, tinha mesmo porque havia muita gente a confiar em mim (...) e isso ainda me punha pior. (...)Então, um momento marcante foi quando eu fui fazer o monólogo, e consegui mesmo olhar em frente e não me fazerem nenhuma indicação</p> <p>- (...) foi o professor com quem mais aprendemos, que mais evoluímos, só qu foi um processo que eu ainda não sei se concordo com ele, (...) metade da turma passava a aula a chorar, (...) mas foi a primeira vez, que eu consegui chorar imenso à frente de pessoas, (...) na escola secundária eu nunca chorei à frente de ninguém e no primeiro ano que cá estive também não, porque era uma coisa que eu não fazia. (...) aqui eu tenho que ter, tenho que reconhecer o bom e o mau, e se gostar dela é pelo todo, é porque uma coisas superam as outras e até ao momento de conseguir chorar e falar com as pessoas é ... foi muito marcante, mesmo! (...) Foi a coisa mais importante que a Escola me trouxe, foi crescer mais a nível pessoal, mas no nível das relações ... claro que aprendi muitas coisas aqui, mas acho que isto foi o que encontrei de mais relevante</p> <p>- Supostamente (as disciplinas) deveriam ser todas igualmente importantes. A verdade é que na escola as coisas não funcionam assim porque há bons e maus professores ... mesmo! (...) e há professores que até são muito bons naquilo que fazem, mas não conseguem realmente passar. Por exemplo, 'tou-me a lembrar o caso do Armandino, (...)acho que é realmente o melhor professor da escola, (...) é curioso, que não se dá, mas que há uma proximidade grande com os alunos, que funciona muito bem. Em compensação, temos as aulas de Dramaturgia que são o completo descalabro, embora se note que a professora é uma pessoa muito culta, (...) a verdade é que nas aulas dela ninguém sabe nada de Dramaturgia ... (...) Por isso, supostamente elas deveriam ter a mesma importância, porque Dramaturgia é mesmo fundamental, assim como História do Teatro, mas a verdade é que isso não acontece muito. Quanto à articulação, há muito, muito ... eu encontro referências ao que dou em História do Teatro em quase todos os testes ou no que quer que seja ...(...) não é regra (...), por exemplo, o Fernando não tem esse tipo de formação (pedagógica) e às aulas dele ninguém chega atrasado e ninguém falta. A verdade é essa ...</p> <p>- (...) porque estamos a fazer uma formação para teatro, trabalhar individualmente não faz muito sentido. Mesmo que eu tenha um monólogo, vou ter que estar a lidar com um grupo noutras coisas. (...) sempre consegui trabalhar muito bem como grupo. Por isso é que nós às vezes conseguimos coisas ..., coisas boas, mesmo. Porque é mesmo preciso ... tive mais situações de trabalho de grupo do que individual, normalmente. Claro que tem de haver um investimento individual, isso nota-se ou não.</p> <p>- Eu gosto de entrar numa escola e que toda a gente me diga bom dia! E que toda a gente saiba o meu nome e... gosto disso, faz-me sentir melhor. Por outro lado, existe uma coisa aqui, (...) uma coisa incrível ... é que é impossível ... alguém lança um boato sabe-se na escola toda ..., é que não dá mesmo para manter (...) agora está diferente, também, por causa da nova lei nos cursos profissionais, então é gente assim muito nova. O que não é mau, como é que hei-de explicar? É bom que as pessoas quando têm 15 anos ajam como pessoas de 15 anos (...), mas é irritante, quando se está ao lado, é bastante irritante (...) e já não noto o tipo de relação que havia ... por exemplo, nós entramos para o 1º ano e éramos assim uma turma muito quieta e tal, e o 3º ano estava muito mal, assim muito mal mesmo, e depois ficámos a dar-nos maravilhosamente com eles, (...) depois quando nós fomos para o 2º, resolvemos fazer festas para receber o 1º ano, que era o que não nos tinham feito e tal (...). E depois, agora o 1º ano, contacto com eles, fora duas ou três pessoas, não temos. (...) quando fui ver o Projecto Zero, eu <i>esta pessoa anda em Interpretação?</i> (...) era uma coisa muito estranha... estava assim muito admirada porque havia pessoas que eu nunca tinha visto, sequer ... o que é esquisito nesta escola, porque toda a gente se conhece e tal ... (...) a nossa turma, por exemplo, na primeira semana também se verificava, se calhar um aproximamento das pessoas mais velhas (...) e só na segunda ou terceira</p>	<p>Relevância do processo de selecção 7.3.</p> <p>Relevância do trabalho sobre as emoções e as relações 3.2.1.</p> <p>Ausência de relação entre uma formação pedagógica e competência formativa 5.1.3.</p> <p>Importância do trabalho de grupo no teatro 3.2.1.</p> <p>Clima da escola alterado por causa das novas idades, dos mais jovens 3.3.1.</p> <p>Importância da diferença de</p>
--	--	---

	<p>semana é que isso foi fluindo mais naturalmente. (...) porque eu acho que quando entrei eu acho que também era completamente insuportável (...) não parava quieta nem nada, e não eram aqueles 15 anos. Por um lado, as pessoas mais velhas, que eram completamente apáticas, foram obrigadas a ter uma energia diferente, e as outras a também serenarem nos momentos que é preciso. O que, numa daquelas turmas não há ..., só há o histerismo que é normal numa turma quando as pessoas são muito novas ...</p> <p>- Acho que é a coisa mais importante... – é mesmo! – da Escola, em todo o percurso. (...) quando saíram as notas de Projecto, em todas as turmas, ninguém foi ver mais nada. (...) primeiro têm de ir ver o Projecto, porque é pôr em prática tudo aquilo que nós aprendemos ou devíamos ter aprendido durante... e é, é um envolvimento importante que se nota, que ninguém falta ao Projecto, enquanto que no resto toda a gente falta diariamente... e acho que, só isso demonstra a importância que tem para as pessoas, e é... é um bocado vermos os nossos limites, as nossas capacidades (...) é um processo mais doloroso, à partida ...</p> <p>- (...) o nosso Projecto zero foi muito diferente dos Projectos Zero que se fazem agora, e foi muito mau (...)ele separou, nitidamente, as pessoas que ele rotulou de mais velhas e portanto, com mais capacidades, e as outras (...) ainda hoje pergunto-me como é que a nossa turma conseguiu depois <i>des-rotular</i>, (...) foi o primeiro Projecto, começou logo por aí, era um espectáculo muito forte, foi um choque grande... depois o trabalho com o Luís Pedro que é assim o caos completo (...) Ele funciona no caos criativo, ... é capaz de ensaiar 500 vezes uma coisa e deixar as outras completamente à nora (...) com o Luís Pedro, apesar de tudo, consigo trabalhar bem porque ele não dá indicações nenhuma (...) Depois é a primeira vez que muita gente está no palco, é a primeira vez que se calhar se sentem coisas, que é muito, muito, muito, muito forte (...) e é a primeira vez que somos avaliados perante um público mais difícil, que são as outras pessoas da escola...</p> <p>- Por exemplo eu sei que tenho um trabalho de Dramaturgia para entregar (...) e sei que bastava-me ir à <i>internet</i> e fazer um trabalho e sei que tirava uma boa nota. Mas prefiro demorar mais e realmente fazer e sei que vou tirar a mesma nota que se tirasse da <i>net</i>, (...) porque nós nunca tivemos Dramaturgia a sério, (...) a única coisa de bom que realmente me trouxe foi conhecer obras. A maioria das pessoas entregaram trabalhos sem as ler, sequer, e tiraram grandes notas, por isso eu acho que aquilo não funcionava muito bem. (...) mas tentei ler por mim, que ao menos conheci alguma coisa, embora não tenha bases nenhuma ...</p> <p>- (...) estar na área levou-me a coisas na minha vida, por exemplo, nas aulas de Projecto, que doutra maneira eu nunca faria. Está relacionado com a área mas, por outro lado, a escola proporciona isso, (...) acho que é uma coisa mais circular do que ... do que causa e consequência (...) a Wanda! Wanda! Gostei muito, gostei muito, ui! (...) é curioso como ela disse coisas sobre nós, algumas coisas sobre nós que nenhum professor ainda tinha tido a coragem de dizer. Coisas que algumas pessoas precisavam de ouvir! E definiu-os tão bem (...) Lembro-me muito bem do que ela me disse, que eu também aponteí tudo. Ela disse para não apontar, mas eu saí dali aponteí ...</p>	<p>idades 3.1.</p> <p>Importância do Projecto (denunciada pela avaliação e pela assiduidade) 4.2.1. Projecto Zero relevante pela negativa 3.2.2.</p> <p>Falhas pedagógicas 5.1.3.</p> <p>Relação circular entre área de estudos e natureza da escola 3.</p>
	Momento favorecido no discurso - IIª Transição: do “depois” da escola	
	<p>- (...) com o Adérito, que é assim mais marcante, foi muito Stanislavsky, aquilo então era muito ir buscar a nós a emoção para, e ao fazer isso e por isso é que foi um choque e obrigou-nos a confrontar com coisas que se calhar não estávamos preparados, isso fez-me conhecer, sem dúvida, muito melhor, mesmo. Porque eu tinha... é negação, não aconteceu, não aconteceu, não aconteceu, portanto, ali tive que ir buscar e tinha acontecido e tinha a percepção disso e consegui aceitar. Foi à força, que eu acho que – até tive que andar num psicólogo – acho mesmo que foi um choque demasiado grande. (...) mas acho que sim, que faz conhecer-nos melhor, porque nós pensamos sempre, pomo-nos no lugar do outro (...) E tentar ver o outro lado sem julgar, como fazer o papel de um assassino sem o culpar, porque temos de ver o lado dele, também, porque se tivermos... nunca vai ser uma boa coisa se estivermos a pensar, <i>ai! Ele é o mau da fita!</i> Porque não é isso...</p>	<p>A construção das personagens na transformação do sujeito em formação 7.2.</p>

<p>- Isso é uma coisa que eu tenho assente: quero mesmo estudar! Não sei o quê (...) As hipóteses que eu tenho é Teatro, Filosofia e Psicologia (...) Mas eu primeiro queria sair do Porto. ‘Tou cheia! Isto é muito pequenino! A sério. Queria mesmo sair. Queria sair de casa, também (...) para o ano a certeza é que vou fazer voluntariado para Timor ou para Moçambique... isso é mesmo certeza, já. De resto, tenciono (...) estar a estudar para os exames e vir fazê-los e durante esse ano decidir (o que estudar) – apesar que eu já estou a calcular que vou fazer exames para tudo e vou decidir à última da hora, porque é o costume (...) houve uma altura que era óptimo, que eu já não me atrasava para nada, chegava sempre às aulas a tempo. A partir do ano passado, é o descabro (...) A certeza, quero mesmo fazer voluntariado, e tenciono mesmo fazer agora, mas imaginemos que eu tinha assim uma proposta de emprego em teatro... pronto, aí se calhar adia. Eu acho que era mesma a única coisa que me faria reformular isso, porque é uma coisa que eu quero mesmo fazer (...) suponho que para voluntariado não deve haver assim muita gente a oferecer-se para ir, porque é meio ano (...) Eu tenho é que sair daqui, tenho mesmo necessidade disso ..., porque agora neste momento não tenho nada que me prenda, quer dizer não sou casada, não tenho filhos, não tenho ..., vou fazer isso quando? Quando tiver 30 anos e tiver necessidade de criar raízes? Não me parece, por isso acho que é mesmo a altura assim boa para isso ...</p> <p>- Houve uma vez um seminário com o Director do Centro (...) e ele disse uma coisa muito engraçada, que era que os actores deviam ser profissionais na arte do aperfeiçoamento humano. E acho que há uma sensibilidade para determinados assuntos diferente, realmente. (...) por isso é que eu acho que Filosofia devia ser obrigatório em todos os cursos porque é ..., assim como Matemática, porque se não estimula uma coisa, estimula outra. (...) isso não quer dizer que sejam melhores pessoas ou cidadãos do que ... mas supostamente, deveria querer dizer, se há uma maior sensibilização também as pessoas já não podem acusar o sistema de falta de conhecimento da causa (...) e acho que há, no tipo de relação que nós estabelecemos uns entre os outros, há mais uma coisa das pessoas sabem que têm que se entreajudar, e aprender a confiar e fazer com que os outros confiem. Nessa medida, se calhar isso vai-se reflectir depois noutras questões exteriores, não sei... pelo menos na minha vida sinto isso, que mesmo a minha maneira de estar com os meus amigos..., aprendi a confiar muito mais, e ganhei muitas coisas com isso, a deixar mesmo mais ir e pronto, assim. (...) há pessoas aqui, que se não fosse nesta escola, não tinha a mínima..., rejeitaria mesmo, à partida. Por exemplo, o Luís, é uma pessoa mesmo estranha ... eu quando o vi pela primeira vez, que era muito estúpida, só me apetecia rir (..) e é das pessoas mais especiais na minha vida. (...) sei que se não fosse aqui que... estamos muito mais abertos à diferença, e a querer conhecer ...</p> <p>- A Escola tem uma coisa, que é completamente destruidora e manipuladora de egos. (...) a Wanda já me dizia isso na altura, que eu tenho uma necessidade muito grande que as pessoas me apoiem naquilo que eu faço, e há momentos... sei isso, é uma questão que ainda tenho que resolver. Algumas pessoas resolveram isso, que entraram muito inseguras e vão sair daqui, pelo menos mais confiantes, mas a autonomia ... nós ainda somos muito novos e ainda muito ligados à escola, mesmo nesta questão da PAP nota-se que nós fomos muito irresponsáveis, (...) toda a gente foi adiando, adiando, adiando, porque não quer enfrentar o facto de <i>para o ano eu não vou estar aqui</i>, embora se diga mal e tudo critica, a verdade é que ninguém quer sair. E, nessa medida, fomos adiando, adiando, adiando e deixámos que as pessoas fizessem as nossas escolhas, (...) nessa medida, nós ainda estamos muito ligados à escola. Acho que ainda vamos continuar muito tempo, acho que a Escola tem esse efeito. (...) Acho que vamos ter, ... estar muito ligados aqui. Mas também nos torna se calhar mais fortes, e por isso, no trabalho, noutro tipo de trabalho, isso se reflectirá, mas... não sei muito bem, é uma questão um bocado complicada, essa da autonomia.</p>	<p>Futuro imediato associa uma necessidade de afastamento a um “subterfúgio” (o voluntariado) 8.3.2.</p> <p>Cidadania trabalhada no contexto formativo (tolerância face à diferença) 10.1.</p> <p>Autonomia relativa porque a Escola cria grande dependência dela 9.1.1.</p>
--	--

Aluno/a	Momento favorecido no discurso - 1ª Transição: do “antes” para a escola	Categorização
Luís	<p>- (...) eu vim para aqui, entrei na Escola com 14 anos (...) foi assim logo um corte total, porque andava numa escola normal, num liceu normal, num sítio que não é cidade – também não é aldeia – e então era um... foi um corte completamente total. Em tudo... eu sou outra pessoa desde que entrei nesta escola, e acho que tem muitas coisas boas que esta escola me deu, muitas coisas más, também, mas de uma forma geral é muito positivo (...) nunca pensei que mudasse radicalmente mesmo a minha maneira de ver as coisas, a minha maneira de reagir perante as coisas. (...) mesmo enquanto pessoa eu não estava a ver bem onde é que estava metido, (...) o que eu gostei mais neste curso foi pessoas de todas as idades, porque em mais lado nenhum era possível (...) em termos de quotidiano é muito diferente e a formação é completamente diferente. Eu cheguei aqui de uma escola normal, entre aspas, e cheguei a uma escola onde os alunos tratavam os professores por tu, onde tinha alunos 10 anos mais velhos na minha turma, (...) Eu já tinha tido outras experiências no passado, já não era... tudo não era novo, mas principalmente por ser apanhado naquele período da adolescência era muito deste tipo, <i>sou o aluno mais novo da minha turma, eu vou acabar com 17 anos, vou ter o diploma com 17 anos, vou poder trabalhar com 17 anos</i>, hoje vejo que não é possível, ainda tenho muitas falhas que tenho que contornar ...</p> <p>- (...) a minha mãe cantava, era cantora (...) e desde muito novo também comecei a fazer espectáculos e a coisa foi crescendo e... foi crescendo, era assim uma coisa, só que eu era uma criança. Eu comecei muito novo e quando entrei aqui tinha 14, (...) prontos, sentia-me um bocado desenquadrado. (...) a única coisa que para mim..., representar é actuar, porque eu não me sinto... eu agora quero continuar a estudar porque quero continuar como actor, mas num futuro não tão longínquo assim pretendo actuar, não tanto representar ou só cantar (...) quero mesmo tirar uma conclusão para a minha vida porque, honestamente e pode parecer completamente estúpido, mas o Teatro não me chega, assim como a música não me chegava. (...) eu adorava isso, adorava estar em palco. E então foi a partir daí, eu olhei para trás e vi, descobri que <i>então, porque não agora... música não</i>, porque aqueles anos todos, estava completamente farto de só ter aquilo. E então agora tentei o teatro, eu acho que é mesmo a minha personalidade, o teatro, e então acho que é mesmo essa a profissão, eu quero ... é teatro. E comecei a pesquisa de escolas, encontrei esta, (...) fui a mais uma, não entrei lá, entrei aqui (...) agora apercebo-me que ainda bem que entrei aqui porque aquela escola em termos de formação não é tão boa.</p> <p>- (...) comecei-me a deparar com as coisas, as aulas práticas, porque eu tinha muitos problemas respiratórios, eu não fazia Educação Física na escola, afastava-me mais num meio em que eu já me sentia afastado, não fazia Educação Física, por exemplo, cheguei a esta, a este curso em que metade das disciplinas são práticas, e eu <i>não! Tenho que arranjar uma maneira...</i>, foi um corte total, eu deixei de ver, de um dia para o outro, as mesmas pessoas, as mesmas caras, (...) porque é um curso que tem de manhã à noite aulas (...) alterar rotina total, quer dizer, em tudo, alterei tudo completamente e notou-se, e depois, por exemplo, o facto de ter perdido 10 quilos foi assustador mas foi muito importante (...) as disciplinas práticas são as disciplinas onde nós costumamos ter piores notas, ... são muito puxadas, exigem um certo tipo de corpo (...) no primeiro ano só queria... só queria era a parte física da coisa, depois sentia a necessidade de me ajustar ao padrão que a escola pretendia (...) e então foi completamente, o meu corpo mudou, a minha... tudo mudou..., no 1º ano eu não sorria, eu mudei a minha maneira de vestir totalmente, mas foi uma coisa ... eu sou muito as partes. (...) é uma coisa muito estranha, eu era uma pessoa muito estranha (...) Eu não tenho que provocar nada porque as coisas foram aplicadas tão naturalmente..., na primeira aula de Voz, na primeira semana, e ela disse-me assim, <i>vamos aprender a respirar</i>, e eu comecei a rir, porque achava que... respiro quando falo, quando canto... e essa foi um choque muito... aliás, tive arrufos com professores porque eles não ... <i>quer dizer, mais novo, mas ele quer o quê? Não está, não é normal!</i> (...) Eu não estava, eu não estava preparado para isto. Eu estava com uma coisa muito... o liceu! Que é uma coisa que o</p>	<p>Contraste da escola, das expectativas, do complexo do “ser o mais novo” 2.3.</p> <p>Relação com o palco determinante na escolha do teatro (não da escola) 1.2.1.</p> <p>Mudanças exteriores vs. transformação do sujeito 2.2.</p>

	<p>professor é o professor e eu sou eu..., então foi uma coisa completamente diferente, e esta abertura da escola também fez com que eu, com que a minha cabeça se abrisse um bocado a tudo e mesmo eu, em termos de... mudou completamente, mudou tudo, e foi curioso ter acontecido numa idade em que acho que foi bom, foi na fase da adolescência, foi bom isso acontecer... claro que, acho que tudo o que ganhei aqui, pessoas...</p> <p>- (...) como trabalhava, como fazia espectáculos, trabalhava e ganhava o meu ordenado, é um contexto completamente fora, e eu nunca tive... eu nunca tive de pedir dinheiro ao meu pai, nunca tive de pedir dinheiro à minha mãe, (...) a minha mãe ficou contente por eu continuar a querer desenvolver este género de... vida... é uma forma de vida, eu acho, e ficou e sempre me apoiou, sempre... é muito mais atenta, é muito mais não sei quê com as notas e está tudo muito bem, não sei quê, agora posso dizer que anda um bocado mais relaxada mas também as coisas são diferentes. (...) na altura da escola, as pessoas ficaram surpreendíííííssimas, porque eu na minha aldeia, na minha cidade, as pessoas o teatro não levam a sério, ... não é trabalho, e depois, ou é uma coisa para... que ele tem jeito, eu <i>parem de dizer isso</i>, eu quando vim aqui, as coisa foram, tem tanto jeito, sabe tudo, canta tão bem, não sei quê, dança tão bem e não sei quê... e venho para aqui com isto, chego aqui digo, <i>não! De todo</i>. Então, o 1º ano foi para fazer uma recons... uma... desconstruir tudo o que tinha, vícios, tiques que eu tinha, (...) eu mudei, mas mudei da água para o vinho, completamente, não foi... ou aquela pessoa que mudou muito, não é. É outra pessoa. (...) o meu pai nunca... não é de pressionar muito, é muito também o que dá para e não o que devia fazer, porque ele o curso que tem... ele não sabe a ideia que tem de teatro, mas eu sei a ideia que ele poderia ter, se tivesse... então... (...) E também acho fantástico, eu não questioneei, comuniquéi. É assim, <i>eu vou entrar para a escola de teatro</i>, não, eu disse, <i>eu entrei para uma escola de teatro</i>, só depois de fazer as audições, <i>e preciso de 75 euros para me inscrever hoje à tarde</i>. Foi... e ele, <i>claro, claro, claro!</i> (...) agora o resto da família – adoro, se quiser- e que, aliás eu não convido para... porque eu não sei como é que vai, se vou estar bem, se não vou estar bem, os projectos... (...) afastei completamente porque foi uma cidade e afastei-me completamente das pessoas</p> <p>- (...) há pouco tempo reencontrei-me com pessoas que já não via há 2 anos e foi um corte total e desliguei-me dos meus amigos assim mesmo propositadamente, (...) não faz sentido, encontrámo-nos num jantar e eu <i>não faz porque não, o diálogo não coincide. Eu consigo falar com aquelas pessoas, só que aquelas pessoas não conseguem falar comigo.</i> (...) eu não tenho uma relação igual com ninguém, e dou-me bem com toda a gente, e falo com toda a gente, e é uma coisa boa ter um sentido de grupo... e na primeira aula em que tive de respirar ela disse-me, <i>mas tem de trabalhar em grupo</i>, (e eu) <i>‘tá bem, mas eu não consigo</i>. E não era por ser completamente diferente, porque aqui encontrei pessoas completamente diferentes umas das outras, completamente diferentes. Só que estabeleci com cada uma alguma coisa.</p> <p>- O workshop Clown foi assim, (...) eu queria trabalhar, era por fora, queria trabalhar a voz, queria trabalhar... e ela disse <i>não, porque é que não</i> ...(...)ela fez-me ver que não, que os personagens dependem de nós, não são coisas que nós vamos buscar, que eu posso pegar naquela cara e no meu corpo, e de facto não faz sentido absolutamente nenhum. (...) porque agora, mais do que me sentir a fazer o trabalho correcto, sinto que ou ponho ou deixo sair, e acho que aprendi imenso. Foi assim uma coisa completamente revolucionária e mesmo de termos de menta... está tudo relacionado, não sei, não consigo bem explicar por palavras, mas está tudo relacionado, (...) estas grandes questões, eu acho que a certa altura eu ia acabar por me deparar com elas neste período da minha vida, eu ia-me começar a questionar, de modo que de facto mudou tudo, não há comparação possível. E em casa as coisas são diferentes...</p>	<p>Apoio familiar centrado na mãe (relação mais distante com o pai e restante família) 1.1.</p> <p>Corte com a experiência do passado 1.2.2.</p> <p>Rupturas de velhas relações, descoberta de novas relações 1.2.2.</p> <p>A relevância da formação no processo de transformação de si 2.2.</p>
	Momento favorecido no discurso - do “durante” na escola	
	<p>- Eu acho que cada Projecto é um momento marcante. O “Zero” é um momento marcante porque eu fui, (...) não tinha a noção do que era Projecto, também... mas não tinha mesmo noção do que era o projecto. E não foi fácil. Foi um momento marcante porque eu aprendi uma</p>	<p>Projecto Zero como o</p>

<p>coisa no Projecto Zero, porque até ao Projecto Zero, fora desta escola eu era o maior, (...) Agora fiz o trabalho, cheguei ao fim e venho cá para fora e não há pessoas <i>parabéns!</i> (...) e ninguém veio ter comigo e isso foi um momento marcante porque as pessoas não estavam a ser cruéis como noutras alturas chegaram a ser, mas eu não estava preparado para receber naquele momento exacto esse choque. (...) Eu fui para casa completamente abatido... era muito importante, e o público não me aplaudia. (...) Só quando... ver o que é que eu fiz de bem, o que é que eu fiz de mal, para... não é que eu pense muito nas coisas, mas acontece naturalmente, (...) eu sempre que acabo um projecto penso sempre no próximo projecto, porque aí vou ver o que aprendi no projecto anterior.</p> <p>- A “Rapsódia” foi um outro momento marcante,... eu já tinha feito a Rapsódia antes, (...) sempre me pareceu uma pessoa, e é, muito profissional e muito pedagógica dos mais mais em termos de métodos nesta escola, e ele disse-nos, <i>vou-vos dar a cada um, vou pensar cada um, vamos dar o papel para desafiar, para ver o que vocês não conseguem fazer.</i> E deu-me o Fidalgo, que era o que iria melhor fazer e eu, pronto, lá está, fiquei com aquela do <i>não, não escolheu para mim, foi um bocado o último</i> (...) Quando fiz o Fidalgo, e foi um projecto em que eu tive dificuldades mesmo, tive dificuldades porque inconscientemente eu já tinha a coisa da forma e a coisa do sair e partiu para a forma e não da forma para o conteúdo. (...) e os actores vieram ver a Rapsódia, o projecto dos alunos. Depois eu saí, de facto eu saí completamente... não interessa se vão dizer bem, se vão dizer mal, se vão falar comigo se não vêm, e saio dos camarins depois do trabalho que tinha a fazer e vieram uns actores ter comigo, <i>porque não sei quê, porque achamos que tu não sei quê, não sei que mais</i>, mas muito críticos, mas de facto muito positivos. E eu claro que fiquei entusiasmado, porque ouvir aquilo de pessoas que eu considerava que eram profissionais. E pronto, e depois, cheguei às notas e vi <i>tanto</i> e pronto! Foi assim... não, os momentos de avaliação são momentos marcantes, estamos a falar de momentos marcantes</p> <p>- (No “Tartufo”) eu tinha uma cena que mais ninguém tinha na minha turma, que era uma cena de cantar, que era o que melhor podia fazer, e eles sabiam disso e puseram-me a cantar. E foi assim um momento que eu passei muito... sinto que me aborreci muito porque estava a observar os actores a trabalhar dentro dos bastidores, porque era o primeiro ano que havia muita gente da minha turma que se esforçava mesmo completamente, (...) e depois aconteceu-me isso, eu acabei por fazer amigos e isso foi muito importante para mim. Porque eu comecei a ter amigos na minha turma e depois fora da minha turma, e foi importante.</p> <p>- (...) 2º ano, eu acho que, eu não me lembro das estreias desse ano porque eu não... não aconteceu e férias nesse ano, tem uma coisa que eu apago as estreias da minha memória, apago, não fico, eu não me lembro de estar em palco nas estreias até há pouco tempo atrás (...), nas férias de Agostos tinha estado em casa, fechei-me em casa, três meses em casa, sem sair à rua uma única vez, e eu tive assim umas fases, (...) o 2º ano foi para mim um ano de mudança, um ano de consciencialização de um estado, de quem sou eu, do que quero fazer, porque no 1º ano passava-me muitas vezes pela cabeça desistir da escola (...) porque havia situações em que eu me sentia injustiçado, (...) acho que o Projecto Zero marcou muito, (...) a própria turma criou em si hierarquias, porque só certas pessoas trabalham bem (...) e tornou a turma completamente alterada, totalmente. (...) é uma coisa muito estranha, foi um complexo de inferioridade de toda a gente sentir em relação a certas pessoas que era (...) porque se davam os papéis do Projecto Zero que eram coincidentes com as idades das pessoas, e isso é pior. (...) então, no 2º ano, comecei a aperceber outros pormenores, comecei-me a aperceber da... do meu lado mais feminino, julgava muito isso do masculino/feminino, começava a aperceber do que podia usar, (...) mas eu praticamente nessa altura era... quase ninguém, olhando para a minha cara, dizia que eu era um rapaz, porque era muito, confundia muito, sempre. Toda a minha vida sempre confundi muito. (...) mesmo quando, nos primeiros meses do 1º ano íamos almoçar e era <i>olha a menina e não sei quê não sei que mais</i>, e eu não me importava porque era uma coisa... não tinha que explicar nada, depois era uma coisa que não custava</p>	<p>“cair em si” 4.2.2.</p> <p>Rapsódia ou o elogio dos profissionais e as agruras da avaliação 5.4.1.</p> <p>Tartufo ou um desempenho enquanto espaço de conquista de amizades 3.2.1.</p> <p>Injustiças do Projecto Zero, questões de identidade de género (“injustiças” rentabilizadas enquanto mais-valias) 7.2.</p>
--	--

	<p>porque eu achava que isso me podia trazer novas coisas a nível de trabalho, podia-me trazer muita coisa. E a partir do 2º ano foi quando eu comecei a trabalhar isso.</p> <p>- E então, nas aulas do Adérito, (...) o pessoal diz que ele é muito interessante, que ele é muito bom, (...) era assim muito puxado, e foi exactamente quando se começou a trabalhar as emoções (...) e eu lembro-me de um exercício no ... – depois nós temos vários... as pessoas, como é normal, têm os seus segredos e essas coisas - , e eu estava-me a lembrar de um exercício que eu fiz com ele em que eu... eu tenho um problema, porque eu a certa altura da minha vida, eu apanhei um bocado desse momento, porque eu não estava bem no sítio onde estava, não estava mesmo bem. Houve uma altura em que eu disse: <i>nunca mais choro. Nunca mais!</i> E desde esse dia eu não choro (...) e então nesse exercício (...) eu quando dei por mim já estava com as lágrimas nos olhos, e então se aquilo continuasse ia ser muito mau, e... mas continuei e não aconteceu nada. (...) Umás semanas depois tivemos o “Clown”, e foi completamente revolucionário (...) eu senti-me completamente – eram exercícios muito pesados -, mas assim completamente vulnerável. Sentia-me quase neutro, mesmo, quase a zero, tipo qualquer coisa que entrasse naquele momento ia ser do zero, e foi a primeira vez que eu fiz isso, (...) porque era <i>ok, a personagem é assim, eu vou fazê-la assim</i>. Não, não era assim que devia ser feita (...) todos os projectos para mim, e sem excepção, isso é uma coisa que eu tenho, foram dolorosos... e uma coisa que não deve ser assim, acho que passa por isso, mas para mim é obrigatoriamente uma coisa dolorosa, e foi muito por causa do “Tartufo”, que é um projecto... então, o “Clown” foi muito isso, e ela revolucionou completamente (...) mesmo eu fiquei impressionado com a capacidade dela de captação, (...) ela tocava nos pontos que as pessoas tinham que trabalhar, mas coisas que não estavam visíveis, nem no exercício, nem no... isso para mim foi mágico, foi mesmo. (...) eu senti o contraste que aqui encontrei, nunca mais tive o ... de desistir da escola e não sei quê, se isto era para mim, se isto não era para mim, e a escola secundária é que era o máximo, e então era, nunca mais, nunca mais.</p> <p>- (...) a seguir a isso foi o Natal, e a seguir foi uma coisa que nós tivemos neste projecto, (...) foi uma das coisas que mais prazer me deu nesta escola, realizado por nós, um projecto, foi uma coisa mesmo ... (...) eu tinha uma coisa para fazer e depois consegui concretizar e com a cena do... foi muito complicado, e... mas consegui tudo, e isso foi um dos maiores prazeres (...9 eu não sei se tive outro igual, foi um dos maiores prazeres, foi esse dia. (...) ele era, a maneira de avaliar, tudo, ele é completamente justo, ele não tem os mesmos critérios para toda a gente porque cada aluno é um aluno, mas ele é completamente justo, (...) e foi sempre assim, as notas a todas as disciplinas sempre foi assim, foi uma evolução sempre para cima, e isso deixou-me satisfeito.</p> <p>- (...) o Luís Pedro não acreditou, e então foi uma coisa muito má para mim, porque as pessoas são diferentes (...) foi um processo mesmo, foi o mais marcante, foi o mais doloroso de todos porque... porque eu cheguei ao “Tartufo” , ao início tinha uma ideia na minha cabeça, <i>quero que as pessoas me digam isto, quero que as pessoas gostem, quero que eu goste, quero que...</i> eu queria continuar naquilo, eu não queria mais, eu queria, no mínimo, continuar. E eu tinha expectativas completamente erradas, e depois quando me aconteceu isso do personagem ser muito pouco mesmo, (...) comecei a cair, a entrar em estado depressivo (...) e a não conseguir fazer nada no palco, e pela primeira vez que estava no palco, o palco que era a única coisa que eu sabia que eu queria... o que eu queria era o palco, e eu senti-me estranho em cima do palco. (...) o Luís Pedro é muito grotesco e é muito que é uma coisa que eu adoro, só que é uma coisa que comigo não tem funcionado e é uma pena, que é, a bater com o chicote no “Tartufo”, no rabo do “Tartufo”. Ele viu-me com 16 anos, num palco, com um chicote na mão, a bater no rabo de outro rapaz, e foi assim um bocado forte... porque eu sempre fui calmo, nunca nada do género, e então foi um bocado. (...) esse projecto foi totalmente devastador, para mim, (...) saí de fora da turma e pus-me a olhar e apercebi-me (...) mesmo de cada pessoa, tipo, parece que o interior da pessoa eu o via (...) apercebi-me de coisas, fiquei a conhecer todos, sem excepção nenhuma, ninguém, e a partir daí as minhas relações começaram a... mudaram muito. (...) foi um momento completamente marcante</p>	<p>Rupturas emocionais: o choro (receado) e o conhecimento de si (mágico), a certeza da opção pelo teatro 7.1.</p> <p>Importância dos auto-cursos e da justiça da avaliação 5.4.2.</p> <p>“Tartufo” devastador, mas o resultado foi enormemente gratificante 4.1.</p>
--	--	---

<p>na escola que nesse projecto eu perdi cabelo, metade do cabelo eu perdi, agora já não porque já cresceu mas eu perdi metade do cabelo, estava careca (...) no “Tartufo”, quando saí cá para fora (...) as pessoas todas vinham cumprimentar, e não sei quê, parabéns! E não sei quê e não sei que mais e eu só tinha a minha imagem, na minha cabeça só tinha a imagem do Projecto Zero em que eu era a única pessoa que não estava a ser cumprimentada, só isso. Tinha sido há um ano, (...) estava a fazer um flashback de tudo e de... porque de facto aquele processo foi dos mais podres mas o resultado final foi tão ... (...) e depois o facto de ser a única pessoa a quem isso acontecia foi também muito marcante (...) foi muito importante porque... e senti muitas coisas, ao mesmo tempo, senti-me emocionado, senti-me satisfeito, senti-me... e no dia seguinte fui para lá melhorar os erros da estreia... (...) o “Tartufo” foi o personagem que me foi... pouquíssimo tempo antes da estreia em que eu dei o salto, foi uma coisa completamente de dentro para fora, eu não pensei</p> <p>- (...) eu fui completamente matemático, eu escolhi uma maquilhagem completamente... transformei-me numa outra pessoa. E foi uma coisa, como é que eu posso actuar, e fiquei a saber como é que eu posso (...) Ele (o encenador) no final disse que não gostou nada, mas ele não estava em condições quando eu lhe disse <i>esta é a maquilhagem</i>, ele não lhe dizia nada, porque ele achava aquilo, nem que eu quisesse não pintava, e... isso é mau. (...) no início desse projecto queria tudo, queria essa opinião, queria que as pessoas adorassem, queria que eu adorasse, queria tudo. Só quando me abstraí disso, quando eu disse não! Acabou, eu não vou conseguir, não quero, só quando deixei de ir isso acabou por acontecer, (...) esse projecto foi o que eu mais aprendi enquanto pessoa, e mesmo para me relacionar com as pessoas da minha turma, quer pessoalmente, quer profissionalmente (...) o “Tartufo” aconteceu e eu só conseguia pensar no Projecto Zero, no como eu queria que no Projecto Zero as pessoas me dissessem aquilo e que agora que se já não me tivessem dito já não tinha importância, não... e estavam a dizer e foi muito marcante, foi assim uns minutos... dos minutos mais marcantes da Escola, porque isso é muito valorizado... e por mim ainda era mais do que é hoje, e também nos é ensinado a valorizar isso.</p> <p>- (...) depois disso, foi uma coisa descontraída, o projecto “Movimento”, (...) era uma coisa muito nova para mim porque começava a descobrir potencialidades corporais (...) fiquei muito impressionado, quer dizer, eu não quero fazer este género de teatro, neste momento adorei ter feito, acho tudo muito interessante, só que eu não quero fazer isto. (...) eu quero fazer neste momento teatro de texto, teatro que tenho feito nos outros projectos de Interpretação, não de Movimento. Como é que o processo de que eu mais gosto é o de Movimento? É que não era por gostar mais de Movimento, porque, de facto não é,... mas porque a Ana foi uma pessoa completamente correcta (...) fez tudo o que tinha a fazer, fez-nos cumprir as datas, fez-nos chegar ao ponto em que ela queria, como qualquer professor num projecto normal (...) como não tinha texto, era uma coisa corporal (...) foi uma fase da Escola em que eu me comecei a aperceber... eu, por tentar ser precoce, eu comecei a aperceber-me... eu vou sentir saudades das pessoas, comecei a reagir como se já tivesse acabado o curso e porque de facto estas pessoas tinham sido tudo para mim nos últimos dois anos, já não estavam lá e elas estavam lá! Então (...) eu parava a meio da aula e ficava a olhar para toda a gente, perdia-me e parece que queria guardar aquele momento (...) marcou-me muito. Talvez por ser um projecto mais... porque era muito emocional, não tinha texto (...) é mesmo estranho, porque parei, e foi mesmo... até esses momentos, completamente livres, e é a primeira estreia de que me lembro... é a primeira estreia de que me lembro. E adorei! (...) mudou a minha visão do Teatro, da construção dos personagens, sei lá... as pessoas começaram a olhar para mim de outra forma completamente do que no 1º ano acontecia, porque era uma maturidade que eu tinha conquistado (...) a única coisa que eu tenho orgulho, de facto, foi que tudo o que eu fiz foi sozinho, tudo! (...) É esta coisa do pessimista... eu também sou muito ambicioso, e depois quero saber dançar bem, quero saber cantar bem, quero saber interpretar bem, quero tudo... não é?</p> <p>usam o corpo para isso, não usam...</p>	<p>Transgressão como processo de autenticidade e maturidade na construção da personagem (importância da avaliação do público especializado)</p> <p>7.3.</p> <p>Relevância do projecto “Movimento” por causa da professora (a incutir maior segurança e serenidade nas prestações do aluno)</p> <p>5.3.1.</p>
---	--

	<p>- (o Projecto “Movimento”) é no final do 2º ano, que é a seguir ao texto clássico, porque... é o único projecto que não é de texto (...) eu nunca pus nenhuma expectativa como pus nos outros, tem que ser assim e assado, porque eu também já tinha passado pelo “Tartufo” e desde o “Tartufo” eu deixei-me disso. E então eu vinha um bocado disponível (...) e foi um projecto muito estranho porque foi o único projecto na escola em que o processo não foi doloroso. (...) eu consegui conciliar perfeitamente a vida pessoal com o trabalho na escola (...) não foi um processo em que me fizesse ter reacções físicas como eu já tive, (...) aponto-o um bocado à Ana porque ela conduziu as coisas de uma maneira tão... não sei, tão... tão correctas (...) e o trabalho foi bem feito, acima de tudo – porque para mim não basta estar feito, tem que estar bem feito, também, isso também é outra questão. (...) É um projecto que apanhou também o final do 2º ano, então chegou o Verão, chegou aquela coisa e o pessoal andava mais calmo. E acho que no final do 2º ano as relações na turma entraram numa... até lá podiam mudar, e mudaram muitas, não é, mas entraram numa consistência que, a partir daí muito pouca coisa mudou, até hoje. (...) aí é que ficou tudo decidido, entre aspas. Agora, tem muito pouco a ver, e o que me assustou um bocado, porque não foi um projecto de texto, é um projecto essencialmente físico, e não é um trabalho que eu... quando eu penso, <i>vou sair da escola, vou trabalhar</i>, não é aquilo que vou fazer por mais que goste ou... também não é aquilo a que eu me quero dedicar. A única coisa que eu gostei de fazer – que eu gostei de fazer não, gostei de fazer tudo, mas que gostei do processo, que de facto correu bem, mesmo a nível do encenador, a nível dos colegas e tudo – é exactamente o trabalho que eu não pretendo fazer no futuro, mal saia da Escola. (...) ela foi mesmo correcta connosco, foi... <i>tenham o vosso tempo, façam o que puderem</i>, não disse <i>têm de acabar a fazer isto!</i> O projecto é uma coisa em aberto. Foi no projecto da Ana que eu me apercebi que o projecto era o processo e as apresentações eram tudo uma coisa, que eu, de projecto para projecto, parece que acabava o processo e depois eram as apresentações. Não, porque as apresentações deveriam continuar o processo e, por exemplo, a última apresentação ser muito melhor do que a primeira. E aprendi isso, exactamente, que o projecto é todo um processo, não é o processo e as apresentações. (...) porque eu pensei, <i>então um projecto de Movimento supostamente não tem tanta interpretação e foi o que eu mais gostei de fazer?</i> Então apercebi-me que não, apercebi-me que interpretação foi uma coisa, primeiro, foi engraçado, depois tentar ver o meu percurso na Escola e associar aquele projecto, porque é toda a técnica que se tem de adquirir e depois, a interpretação vem... a técnica tem de estar lá, senão só a interpretação nunca vai funcionar (...) precisamos de toda a técnica que a escola nos dá para poder... e depois a interpretação é (...), claro quando estou a falar de interpretação estou a abusar da palavra, porque de facto não é só isto, a interpretação é tudo -, mas a técnica, e depois, de facto, o nosso contributo pessoal que é o mais importante, só que a técnica tem que estar lá. (...) Eu cheguei lá, fiz, com 20, 30 pessoas, não interessa quem estava, era público, porque para mim uma pessoa é público – quando estávamos a trabalhar com a Ana, a Ana estava lá, era público. (...) Embora claro, com toda a direcção dela, com toda a ajuda dela, o trabalho foi nosso, acima de tudo, foi uma criação nossa, das pessoas que fizeram aquilo, não dela.</p> <p>- (...) já a apresentação do “Tartufo” me tinha corrido bem, ao contrário do processo, a apresentação acabou por correr bem, esta apresentação também -, e eu cheguei ao final do projecto de “Movimento” e já me sentia mais... consistente, (...) sentia que o 2º ano era completamente essencial, e de facto eu vi o 2º ano como o verdadeiro ano de formação, porque o 1º ano foi completamente necessário, cada dia, cada aula, porque para preparar-se, para abrir um bocado a mentalidade, abrir um bocado o corpo... o 2º ano foi o ano da formação total. (...) de facto, é o ano mais consistente, e parece que foi o ano mais comprido, é o que parece. (...) o projecto “Movimento” foi onde eu (...) estive preocupado em ser eu, dou o que sei dar, o que puder dar, porque é isso que eu... eu não posso fazer mais do que sei, eu não posso... agora, dentro disso, esforço-me ou não. (...) cheguei ao final do 2º ano com uma coisa de objectivo cumprido, tipo, se o curso acabasse ali eu ia-me sentir completamente desamparado, mas sentia que tinha sido um... a nível de trabalho, um bom curso, (...) eu acho que o 2º ano foi para mim o ano da maturidade, porque foi um ano mesmo em que eu me tornei, enquanto pessoa, e</p>	<p>Reflexos da formação nas relações dos alunos 3.2.1.</p> <p>Projecto como processo 4.2.3.</p> <p>Relevância da técnica 4.2.3.</p> <p>Apropriação do trabalho 4.2.3.</p> <p>Descrição de uma identidade do secundário profissional 4.3.</p> <p>Noção de maturidade enquanto pessoa e</p>
--	--	---

	<p>paralelamente, enquanto actor, mais consistente ... enquanto actor-aluno, não enquanto actor, que ainda hoje... mas isso é falar do futuro, (...) e depois... e a turma, (...) nós damo-nos tão bem, não, nós funcionamos tão bem, nós sabemos estar tão bem (...) porque eu punha isso, <i>não, as turmas da escola são assim porque a escola permite isso, porque a escola vai de encontro a isso</i>, e de facto, não, acho que de facto, agora já vi várias turmas, já vi a turma que saiu, agora mais estas duas, e acho que não, acho que é mesmo uma coisa forte! Acho que, não sei, mesmo noutros níveis, há alguma coisa que nos faz uns aos outros apoiarem-se mesmo discutindo uns com os outros (...), acho que há qualquer coisa, de facto, especial, ou se calhar porque é isto que eu quero achar porque estamos no final do 3º ano, mas ... (...) eu tenho sempre uma coisa, ... nunca me recuso a deixar que é o meu sentido de <i>tenho de me esforçar, tenho de fazer o melhor que conseguir, se possível o melhor</i> (...) o melhor principalmente relativamente a mim próprio... porque relativamente aos outros não tenho muito isso, porque... porque... sou demasiado egocêntrico, preocupo-me demasiado comigo, (...) acho que sou demasiado egocêntrico, por isso só olho para mim. E realmente, na altura dos projectos é quando isso dispara completamente, principalmente agora no projecto do 3º ano, (...) que foi um monólogo o que eu tinha de fazer, ainda mais provoca o isolamento total, também não é de todo muito bom ...</p> <p>- (...) estávamos a fazer o trabalho de Música que é uma coisa que eu tenho, minimamente, facilidade. Tenho, admito que consigo mesmo e exijo a mim próprio fazer algo minimamente complexo. Este é um trabalho de grupo, porque a turma decidiu que íamos fazer em grupo, porque se fosse individual, era exactamente a mesma coisa. Eu até preferia, se pudesse, porque é uma disciplina muito importante para mim, por cause de todo o meu... histórico... então, é uma coisa que eu exijo de mim. (...) respeito perfeitamente as dificuldades das outras pessoas do meu grupo – porque o grupo foi escolhido pelo professor -, respeito perfeitamente, e compreendo e, pelo contrário, tento ajudar porque sei que assim chego mais rapidamente ao resultado que pretendo, (...) E eu sou, posso ser o melhor a música, mas as outras pessoas são melhores a outras coisas, é exactamente assim. Então, exijo mesmo muito isso dos outros, exijo presença e que trabalhem e que se concentrem só naquilo, porque ... (...) como exijo muito de mim, acima de tudo, acabo por exigir um bocado dos outros, mas nunca chegou a prejudicar os outros. (...) Quando nós fazemos trabalhos de grupo, seja para inglês, seja para Música, não interessa, nós vamo-nos agrupando conforme as pessoas que gostamos, o que, às vezes é bom, às vezes é mau, as pessoas que mais nos interessam naquele ... (...) eu considero-me interesseiro, não me considero calculista, não em relação ao trabalho, em relação à vida sou muito, mas considero-me interesseiro porque, de facto, não penso... penso... (...) eu tenho sempre de me surpreender comigo. (...) o último trabalho de Música que eu fiz não é um trabalho que me agradou a nível artístico (...), mas eu sei que para aqueles dois dias era muito bem feito, porque era um trabalho musicalmente coerente, complexo, (...) mas não foi um trabalho que me agradou porque de facto não me trouxe nada de novo, foi pôr em prática coisas até que eu já sabia de trás, não que aprendi na disciplina, que às vezes sinto na escola um bocado isso, (...) somos muito mais valorizados, às vezes, pelo que trazemos de trás, mas isso, não acho que isso seja por mal. (...) uma coisa que acaba por acontecer na turma, porque a s pessoas conhecem-se, (...) é o coincidir de objectivos, eu acho que conheço, a nível humano, as pessoas de uma forma, algumas pessoas de uma forma, que sei perfeitamente (o) que elas esperam também, a nível de trabalho. (...) é completamente assustador mas eu estabeleço objectivos, (...) o que é que quero que o trabalho passe, ante de eu começar, por exemplo, o que é que quero... por exemplo, no trabalho de Ambiente, o que queria era chocar as pessoas. Ponto número 1. Depois, é que fui ter a ideia. (...) neste novo trabalho de Música, (...) acaba por haver uma selecção natural, mas neste trabalho nós não nos escolhemos, porque tínhamos que fazer a turma toda e mesmo assim tivemos que nos dividir em grupos, foi o professor que dividiu. (...) Nós estamos no final do 3º ano, e eu começo a ver, por exemplo,... eu não tolero, mesmo, falta de esforço, porque é a primeira coisa que eu faço e a última que, na minha opinião, algumas pessoas fazem, e eu não tolero isso. E então eu fico, completamente... porque uma coisa é ter dificuldades, outra coisa é fazer por não deixar de as ter. (...) No próprio trabalho anterior, que fiz com a Joana, com a Maria e com a Andreia, e elas têm mais</p>	<p>enquanto actor 7.1. Relações fantásticas dentro da turma 3.1.</p> <p>Trabalho de grupo e sua interpretação 3.2.2.</p> <p>Valorização das experiências dos alunos 5.2.3.</p> <p>Relações de trabalho vs. relações de amizade 3.2.1.</p>
--	---	---

<p>dificuldades mas foi uma coisa completamente contornada por nós de uma forma... ninguém olhava para aquele trabalho e dizia, <i>aquela pessoa tem mais dificuldade</i> ou <i>aquela pessoa fez mais</i> e <i>aquela pessoa fez menos</i>. Porque, de facto, eu nunca deixo isso transparecer, porque quando faço um trabalho de grupo o trabalho é do grupo. (...) e acho que o resultado só vale a pena assim, porque acho que não faz sentido uma pessoa, só por saber mais ou ter mais facilidade, sobressair. Se é um trabalho de grupo, não, não admito isso a mim nem a ninguém.</p> <p>- (...) eu, de facto, não me lembro muito do 1º ano, (...) eu consigo dar uma coerência quase mensal ao 2º ano, se for possível, e ao 1º, de todo, não! (...) há pessoas que na minha turma que são, de todo... a última coisa que são é meus colegas porque, acima de tudo, são os meus melhores amigos. (...) e o projecto de “Movimento”, (...) eu olhei para o meu corpo e eu estava a expressar o que eu sentia... e a maior parte das vezes o que eu não dizia. Então foi muito bom também para me ajudar a compreender isso, e foi o projecto em que pus na prática e sem pensar, anteriormente, coisas que eu tinha aprendido antes... e foi engraçado ter acontecido fisicamente, corporalmente. (...) acho que as densas aulas de Interpretação, não a nível de aprendizagem, mas a nível psicológico, passaram-se no 2º ano com o projecto. Foi um ano só com ele e foi uma coisa, aquilo é... tem um trabalho completamente distinto... Com o Fernando, agora, quando começámos o 3º ano, é também, também está tudo lá (...) porque eu ia para a aula do Adérito e já me sentia... porque ele também era uma pessoa completamente incoerente, ele nunca sabia o que na aula ia fazer, (...) o Fernando não, é uma pessoa mais... correcta, tem um método diferente, tem um método de organizar o tempo, tem um método... é muito mais pedagógico! E então não é uma pessoa que assusta tanto, os nervos ao nível da educação que é o que traz mais ao de cima, as nossas incapacidades no palco... (...) a aula de Interpretação é onde nós somos confrontados mais directamente com isso, porque, de facto, temos ali algum tema e se de facto não conseguimos fazer melhor, então... e... mas com ele não há, está lá tudo na mesma, os medos, tudo, mas não é uma coisa que... o medo não ultrapassa a vontade de ir fazer e conseguir fazer e conseguir fazer melhor, ao contrário do que acontecia nas outras aulas... Então, ele agrada-me muito isso nele.</p> <p>- Então começamos o projecto (de 3º ano) com ele, e veio mais um projecto de texto, depois, o primeiro depois do “Tartufo”. E eu <i>como é que vai correr? Como é que vai correr?</i>, que eu já pensava, <i>vai ser uma coisa dolorosa, vai ser uma coisa... vou perder cabelo, vou perder não sei o quê...</i> então, eu já não (...) já não acreditava minimamente em nada. Então tentei ir – ainda bem que o fiz, porque se tivesse ido com expectativa tinha sido um processo ainda mais doloroso -, tentei ir neutro. (...) Depois os personagens foram distribuídos e pronto, mais uma vez (...) pensei no seguinte, <i>quer dizer, sou sempre eu! E então é porque há alguma coisa de mal! Por mais que me digam, jurem a pés juntos, todos, que não há, é porque há!</i> E não há, de facto apercebi-me que não há, só que... eu tenho aquela coisa de não acreditar em coincidências, e depois são muitas, uma, duas, três, quatro vezes a mesma coisa então eu fico um bocado com o pé atrás comigo mesmo, (...) é um professor que nos conhece desde o 1º ano e que acompanha, de forma mais ou menos presente, a nossa evolução, e sabe perfeitamente o que nós conseguimos fazer ou não. Dentro do papel que eu tive, e pois ele foi completamente correcto, pedagógico, para tentar trabalhar directamente os meus erros, que era o facto de não conseguir a neutralidade (...) porque lá está, é um projecto realista, (...) porque eu acho que nunca me impedi de ir mais longe ou de fazer um trabalho... só por causa do resultado final. (...) eu tive uma má experiência no Projecto “Zero” em relação ao resultado final, e eu sempre fiquei um bocado com aquilo, mas acho que depois do “Tartufo” eu ultrapassei isso. Mas acho que o resultado final é, inevitavelmente, uma coisa importante, porque é o resultado final que as pessoas que nos rodeiam diariamente vão ver, e é o resultado final que, no nosso trabalho futuro, vai importar, não é, mais nada! Isso foi o que o Fernando me disse: <i>não interessam os processos! Tu não podes vir para aqui e mostrar processos! Este personagem chora. Se tu precisas de três horas para chegar a essa emoção, vais trabalhá-la, durante o processo vais trabalhá-la... não podes esperar as três horas</i></p>	<p>Memórias significativas (amigos, corpo, professores, ...) 4.3.</p> <p>Aprender a gerir o medo 5.2.2.</p> <p>Projecto “A Rua” A expectativa 4.1.</p> <p>Reflexão em torno de posturas pedagógicas do professor 5.5.</p>
--	---

	<p><i>no palco!</i> De facto, eu fazia imensas pausas no texto... é completamente naturalista, não realista, naturalista. Se eu, Luís, demorava aquela hora, aqueles dois minutos para o personagem chorar, acena tornava-se completamente... caía, depois era um monólogo. (...) eu senti-me um bocadinho desamparado, só que eu acho que essa é que devia ser a intenção do Fernando. Mas acho que isso não devia acontecer nos últimos projectos, nos outros projectos, e aconteceu sempre... Acho que aqui faz todo o sentido acontecer, mas aconteceu em todos, mais neste, ainda foi uma coisa mais uma coisinha para eu me tentar afundar (...) foi um bocado um processo doloroso porque era (o personagem) um homem com 50 anos, e eu nunca, nunca na minha vida, por mais que... (...) eu estou na boca de cena, a um metro da primeira fila, e as pessoas vão-se acreditar que eu sou um homem de 50 anos, sempre – eu tenho 17 anos – e por mais que eu faça um trabalho de direcção a isso, a minha cara, a minha... vai ser contra mim! (...) é como se, logo à partida, a minha hipótese de as pessoas gostarem, não de ser um trabalho bom ou não, mas de as pessoas gostarem, me tinha sido retirada. (...) fiz o trabalho melhor que pude, o trabalho mais correcto, mas, de facto, não era uma coisa credível! (...) aliás, foi uma das melhores notas, mas era o menos credível! (...) era tudo realista, não é... as pessoas acreditavam-se naquelas pessoas... Em mim, não! Mas eu sentia que essa hipótese me tinha sido retirada logo à partida. Por isso, nunca me preocupei com isso, porque sei que era uma coisa que eu não podia fazer. Então, tentei ver em que outros níveis é que eu podia trabalhar. (...) chego ao final do projecto, e depois da desmontagem, eu só tinha era vontade que... só tinha era vontade que as aulas chegassem, porque eu queria continuar, porque eu queria trabalhar. Pela primeira vez saía de um projecto <i>não, pronto, acabei, certo</i>, mas saí do projecto a querer trabalhar, a querer continuar, a querer avançar... Isso foi o melhor que este projecto me trouxe, e que acho que vai ser óptimo, agora acho ...</p> <p>-</p>	<p>Limitações na construção da personagem</p> <p>4.1.</p>
	<p>Momento favorecido no discurso - IIª Transição: do “depois” da escola</p>	
	<p>- Então eu entrei no 3º ano com um módulo de Cinema e Televisão. E eu fui muito assim na desportiva (...) era um professor brasileiro, ele trabalha na Globo, assim é completamente alucinante o ritmo (...), não era uma interpretação falsa, não era uma coisa de fora para dentro, mas estava lá e tinha que a fazer naquele minuto. Foi uma coisa muito nova (...) no final fui ter com ele e pedi-lhe nomes de escolas no Brasil (...), no 3º ano já me começa a coisar isso mais, já me começa <i>a vida profissional – e a seguir?</i> E isto, que eu não estou preparado, depois é um ano de muito <i>stress</i>, é um ano que passa assim ,completamente <i>pah!</i> (...) eu com 14 anos sabia que saía daqui com 17 e que queria continuar a estudar, porque tenho de aproveitar, porque os meus pais ainda podem, porque... e porque é o momento, tenho mais do que idade para estudar. Só que eu agora pensei, eu vou sair daqui, (...) foi muito bom, muito intenso, muito revolucionário, em termos de existência... eu nunca vou poder esquecer, (...) o Conservatório é uma coisa muito semelhante a esta, se calhar mais pesada e mais profissional e mais... e não é isso que eu preciso agora, porque eu preciso agora é de me libertar... completamente, de fuga, preciso de fuga. Mesmo em termos de vida pessoal (...) por ser Teatro, é uma coisa que trabalha muito o Eu, porque nesta escola se trabalha muito o Eu. E então é uma coisa que já não... as aulas acabam às seis e meia ou às sete e eu não posso sair das aulas e ir para casa, porque eu vou a pensar, e vou ali (...) o cérebro não pára. Não... eu posso sair do edifício mas nunca saio daqui. Isso tem a ver... eu acho que foi no 1º ano, e acho que nós demos por isso: eles puxam para <i>não, isto é assim e tem estas regras e tem estas, e se querem, querem, se não querem, não querem.</i> E foi mesmo assim e muita gente não conseguiu e saiu (...) acho que a estratégia passa por isso, passa por as pessoas ganharem senso de responsabilidade (...) eu não conhecia muito bem o conceito de escola profissional e agora conheci pessoas que também frequentam outras e uma de publicidade e uma de não sei quê, e acho que é muito diferente, acho mesmo que é completamente diferente, é uma pessoa que tem o seu horário e está nas aulas e não tem medo..., é um bocadinho mais por aí, não tanto como isto ... (...) acho que esse trabalho sobre o Eu é completamente próprio de uma escola de Teatro, porque... uma escola de Marketing não faz isso,... não</p>	<p>Relevância dos projectos do 3º ano ofuscada pela ansiedade com o futuro</p> <p>8.1.</p> <p>Trabalho sobre o Eu</p> <p>6.</p> <p>Contraste da Escola com outras EP's</p> <p>2.3.</p>

<p>usam o corpo para isso, não usam...</p> <p>- (...) quando acabou o <i>workshop</i> (de “Cinema e Televisão”), eu dei por mim a pedir-lhe (ao professor) nomes de escola no Brasil (...) E, desde então, fico com essa coisa, estou ainda com esse bichinho ali de... porque, porque ir para o Brasil, agora, é... como pessoa, ia-me fazer completamente bem. (...) mas sou uma pessoa que não tolero o Sol, (...) atrai-me a ideia de ir para um sítio onde não posso fugir a isso, porque acho mesmo que... me escondo muito, e então falta-me esse lado, esse lado... depois penso nas pessoas, como as pessoas são e vivem e tão... tão, entre aspas, abertas, mesmo, porque de facto são a mistura de povos e tudo e acho que deve ser uma coisa completamente fascinante, (...) o que me apercebi nesta escola é que, se eu falto um dia nesta escola, sinto-me desactualizado porque acontecem tantas coisas (...) Claro que eu posso fazer planos a longo prazo, mas eu não posso fazer... estabelecer planos rígidos, a longo prazo, porque as coisas mudam tanto numa semana, que eu não posso mesmo fazer isso. (...) eu nunca iria para o Brasil para ficar fechado numa cidade, como é óbvio. (...) Independentemente, paralelamente a isso, tenho a coisa de vou acabar a Escola, com 17 anos não me sinto minimamente preparado para conseguir trabalhar, vou fazer a Faculdade, ou seja, vou para Lisboa para fazer a Escola Superior de Teatro. Então, sempre tenho isso paralelo, não é, inscrevi-me no exame nacional, tenho tempo para ir para... (...) de facto, não há nada que me prenda aqui, não é só... vem aí a PAP, muita coisa pode acontecer, não é?</p>	<p>Memórias projectadas no futuro 8.1.</p>
--	--

Aluno/a	Momento favorecido no discurso - 1ª Transição: do “antes” para a escola	Categorização
Mariana	<p>- (...) eu fiz o 12º ano! Eu tenho assim um percurso, acho que um bocado perdido, de certa forma.(...) eu fiz o 9º ano, tinha que tomar uma opção, (...) mas de resto sempre me achei capaz de fazer tudo, e então estava perdida porque não sabia, e foi um bocado por arrasto. Tipo aqueles meus amigos vão para ali, aqueles vão para ali, e eu até gosto de Ciências e estive no Científico-Natural até ao 12º ano. Sempre muito certinha – passava a tudo, fazia tudo e não sei quê, mas a questão de vir para a Faculdade, (...) Eu acabei o 12º e parei, porque eu não queria entrar na Faculdade porque eu de facto não sabia o que é que eu queria. Depois, queria de alguma forma ter alguma independência minha. (...) fiquei uns bons 4 ou 5 meses parada (...) e então pensei, <i>olha, vou experimentar ir trabalhar</i> que é para perceber o que é trabalhar. E então fui trabalhar – inscrevi-me numa coisa que era para fazer auditorias (...) e estive quê, dois dias a trabalhar naquilo. Fui trabalhar para outro lado (...) também não era aquilo que eu queria (...) é uma quantidade de coisas dentro de mim que parece que não me conseguia agarrar a nenhuma delas, porque eu podia ir para qualquer sítio, eu podia ser psicóloga, porque eu acho que conseguia mesmo, eu acho que conseguia mesmo estudar História e ser o que fosse (...) Sempre gostei muito de estudar, porque mesmo quando parei, no 12º ano e não sei quê eu tinha uma necessidade enorme de ir buscar os meus livros e de estudar, nem que fosse re-estudar aquilo que já tinha estudado. Depois, trabalhei numa série de coisas, (...) estive no Reino Unido, conheci a Escócia, a Inglaterra, conheci a Irlanda, estive uns tempos lá e tronei a vir. (...) entretanto andei assim muito tempo a tentar descobrir o que é que queria, até que descobri... e descobri que tenho uma doença crónica (...) e com isso houve assim aquele... alguma coisa tem que servir para ti, alguma coisa tens que gostar, e fui buscar aquilo que, sei lá... que de alguma forma sempre achei que podia ser tudo e podia fazer tudo... que era o teatro, (...) tinha várias pessoas ligadas ao... amadores ou assim, e eu de facto sempre me fascinou, era um fascínio, mas que eu nunca, de tão perdida a pensar que é isto, é aquilo, aquelas coisas mais normais (...) e essas coisas, assim todas direitinhas, eu tinha um fascínio mas nunca pensei que fosse para mim, (...) o aparecimento dessa doença na minha vida, naquele ponto específico, fez-me largar medos e inseguranças. (...) E aquilo fez-me perceber que, <i>olha, seja mas é alguma coisa que me diga alguma coisa e que te faça feliz nos meses que vives, porque podes não viver também muito!</i> (...) quando se tem de contar o tempo assim de trás para a frente, quando não se sabe ou não se tem tão presente que isso nos acontece a todos, agarramo-nos muito a... eu agarrava-me muito às coisas concretas e eu para tentar ver e eram para tentar ver agora e para tentar depois conseguir decidir no futuro, e isso tirou-me completamente o medo de não saber se vou conseguir ter um futuro estável ou não. (...) eu acabei o 12º com 17 anos, eu já tinha 20 anos, andei este tempo todo assim a fazer coisas e... (...) e ao menos vivi imensas coisas, conheci muita coisa, e consegui perceber o que é que eu queria – da vida, mesmo – o que é que para mim era válido ou não era válido.</p> <p>- (...) os meus pais, eu tenho uma relação ótima, (...) tenho aquelas coisa completamente normais, como toda a gente tem, mas eles passaram uma fase extremamente difícil, tipo de ter tudo e de repente ficaram sem nada, e isso a mim também me afectou, claro, e nessa altura agarrei-me mais à questão monetária, e daí também um grande medo de eu não conseguir subsistir... se eu antes tinha uma certeza, o que quero fazer, demore mais tempo ou menos tempo, tenho uma... ainda tenho os meus pais, chegou uma altura que não era bem assim. (...) E daí eu dizer que o perder... foi mesmo só com o aparecimento desta doença que tenho que eu perdi mesmo o medo de não ter como subsistir ou de nem pensar nisso, sinceramente, nem pensar nisso. E então foi mesmo aquela coisa, <i>olha, vais tentar, vais tentar que a vida são mesmo dois dias, e vais tentar que ao menos seja... nem que seja apenas por um enriquecimento teu, que tu vais ter.</i> E foi assim, eu vim inscrever-me nesta escola, fiz as provas e entrei... foi um bocado assim... (...) Eu acho (que esta opção) ainda foi mais difícil para mim do que para aqueles que estavam à minha volta... porque eu sabia dos problemas que ia ter, a nível financeiro, sobretudo. (...)</p>	<p>Sentimento de estar perdida (ser capaz de fazer qualquer coisa) 1.3.1.</p> <p>Relação positiva com o estudo 1.3.2.</p> <p>A descoberta da doença; o ponto de viragem 1.3.2.</p> <p>Apoio familiar condicionado a questões monetárias 1.1.</p>

	<p>eu tenho só uma irmã e é mais velha do que eu e que me deu assim total apoio e achava que eu devia fazer era mesmo o que me apetecia realmente, e os meus pais também. (...) às tantas foi muito complicado para eles olharem para mim e para o processo que eu passei, (...) acho que eles só queriam era que eu, de alguma forma fosse feliz, e conseguir compensar toda aquela... foi escuro, foi assim uma coisa escura e por outro lado, é complicado, muito complicado para mim falar, mas aconteceu tanta coisa, tanta coisa que, mesmo durante esse processo aconteceu tanta coisa em mim, que se de alguma forma eu digo que foi doloroso, por outro lado foi tão satisfatório... porque eu ganhei tanto para mim como pessoa, como ser humano, ganhei tanto para mim, e a minha forma de olhar os outros e de olhar o mundo – porque isto parece assim um bocado cliché, aquela pessoa que passa por uma coisa e vê o mundo com outros olhos, mas de facto isso acontece, mesmo, sobretudo quando nós estamos a setir-nos assim mesmo, mesmo, mesmo, que talvez possamos não resistir, muda muita coisa mesmo dentro de nós, e mudou de facto muita coisa dentro de mim. E apoio... tive todo o apoio, tive mesmo.</p>	<p>Apoio também reflecte a importância do ser-se feliz 1.3.2.</p>
	<p>Momento favorecido no discurso - do “durante” na escola</p>	
	<p>- (...) uma pessoa pode errar imenso ali nas provas (...). Aquilo pare mesmo deles, do olho clínico deles em relação às pessoas, e também em relação a finanças deles – precisam de ter 20 pessoas, porque eu acredito profundamente que eles não teriam, não colocavam 20 pessoas – e eu estava imensamente nervosa, porque eu fico nervosa como tudo, e eu estava assim, <i>ai que eu vou fazer aquilo com o pessoal que quer entrar</i> e então eu queria de alguma forma não atrapalhar (...) foi interessante perceber que os rapazes não trazem ninguém e as raparigas trazem. (...) E já no meu ano foi assim, nenhum trouxe ninguém, e as raparigas trouxeram todas alguém. (...) deu-me gozo fazer aquilo, de alguma forma, não posso dizer que não. Deu-me, porque me deu uma sensação de distância, já. Eu se tivesse que concorrer para outra escola, eu estaria nervosa, claro que estaria, mas não com aquelas questões tão <i>naïves</i>, que acaba por ser isso que uma pessoa tem, que é de chagar ali e de esquecer o texto (...) foi bastante engraçado, acho que se para o ano eles me pedissem eu fazia, mesmo não estando cá. (...) eles cá fora vinham ter comigo, que aquilo tinha de ser mesmo com uma grande desconstracção, com uma grande desconstracção senão eles não vão a lado nenhum ...</p> <p>- (...) acho que é muito mais por processos... que, olhando para trás (...) ainda bem que eu vim para aqui, aparte muitas dificuldades, de coisas que eu de facto não gosto, de coisas que eu de facto não quero para mim, acho que enquanto pessoa ganhei imenso mesmo... por causa de um processo que nós temos que ter... é assim, chego aqui, eu propus-me estudar porque quero ser actriz e portanto, tenho que passar por não sei quantos mil processos para ser um objecto (...) uma massa bruta que possa ser moldada por qualquer personagem que venha aí ou por qualquer proposta (...) todos os dias uma pessoa vem para aqui e tem que estar completamente disponível a qualquer tipo de proposta que apareça. Pode-se chegar aqui às 9 da manhã e de repente, olha, atira-te para o chão e começa a chorar, seja o que for, e uma pessoa tem que fazer, tem que quebrar medos, tem que quebrar barreiras suas, (...) é por isso que o relacionamento com o mundo se torna um bocado diferente, sem dúvida nenhuma, porque há um quebrar de preconceitos, há um quebrar de... são barreiras muito especiais, (...) e mesmo notas que com o nosso corpo, com as nossas dificuldades mais, não sei, mais físicas ou mais... o que for, tudo isso tem que ser um pequeno pormenor, em nós... que não pode existir. E isso acho que é assim um ponto que começa logo a transformar qualquer pessoa que entra aqui. (...) te(r) que de repente fazer uma coreografia mais ousada para um colega que até pode não ter nenhuma afinidade com aquela pessoa, mas isso não interfere em nada naquilo que ele tem que fazer ou... neste momento não interfere, lá está, porque de alguma forma foi tudo sendo quebrado. Eu tenho consciência que já entrei aqui um bocado com parte destas coisas já inexistentes. (...) eu não saí de um lado e vim para aqui, e isso é sempre diferente, o que acabou por ser óptimo na turma em que estou, essas diferenças de idade foram óptimas. Eu ganhei imenso com aqueles que entraram aqui com 15 ou 16 anos porque eu fui buscar</p>	<p>Colaboração nas provas de acesso (sensação de distância) 7.3.</p> <p>Importância dos processos 5.2.2.</p> <p>Entrega total a troco de uma formação (transformações no sujeito) 5.2.2.</p> <p>Importância das diferenças de idade</p>

<p>coisas que às tantas já não estavam comigo há muito tempo, e hoje permite-me estar com essas coisas todas.</p> <p>- (...) no 1º ano começamos a quebrar e uma pessoa entra e fica de certa forma maravilhada com o que realmente até consegue fazer, porque começamos a aperceber que de facto não têm que existir essas coisas e uma pessoa entrega-se, e no 2º ano comecei a ter um confronto deste mundo aqui dentro com o mundo lá de fora, que é completamente diferente. (...) aqui torna-se, portanto, a nossa casa... porque torna-se mesmo uma casa, eu passei aqui dias e dias e algumas noites, sempre a trabalhar. Depois (...) tive que perceber que estava embrenhada com isto tudo e que precisava de ter uma distância, tinha que conseguir ver isto de fora (...) porque aqui uma pessoa adquire... está completamente à vontade e saímos ali a porta e esquecemos que já não estamos aqui, e as pessoas olham e... porque acontece, acontece mesmo. (...) É diferente, eu não sei, é um despojamento, não sei se será essa a palavra, mas parece que se torna tudo tão natural que às vezes a confrontação com o mundo lá de fora, com as pessoas lá de fora, o que para nós é tão... é até inocentemente normal, para as pessoas não é, e uma pessoa inicialmente não percebe e depois começa a perceber que afinal são essas distâncias que existem, e a conseguir trabalhar no sentido de equilibrar essas... essas... esses dois momentos paralelos.</p> <p>- (...) depois há coisas que me incomodam profundamente, (...) talvez por ser... não é talvez, é um meio muito pequenino, nós somos uma escola muito pequenina, onde professores e alunos se confundem, chegam a confundir-se (...) agora, cada vez mais tende a ser perigoso porque... por causa das idades daqueles que estão a entrar, que só podem entrar até aos 21 anos e há muitas pessoas que não entram aqui já com uma formação de personalidade, de saber o que quer ou que não quer (...) nós apanhamos o início da Companhia do Bolhão. Nós participamos na primeira peça que eles fizeram, nós fomos lançados assim às feras para aquele meio, para aquele mundo (...) foi uma prova mesmo de fogo, (...) estávamos a finalizar o 1º ano, e entrámos num processo de trabalho árduo, penoso, sem grandes compensações ou satisfações de momento, e se eu acho que o Fernando teria cuidado- e tinha - (...) grande parte ... estavam no seu trabalho normal e nós estávamos ali porque nos puseram ali (...) depois houve aquela coisa de <i>nós estamos a ser explorados</i>, e que de facto estávamos. Nós vínhamos para aqui, tínhamos aulas de manhã, tínhamos aulas à tarde, tínhamos ensaios à noite, no dia a seguir tornávamos a ter aulas de manhã... enquanto que nenhum actor ali tinha... os actores chegavam ali, trabalhavam à tarde, só no final do dia, e foi pesado... Foi pesado, mas, por outro lado, deu-nos assim uma bagagem que acho que foi por aí que acho que aconteceram coisas muito interessantes na turma que era uma entrega ao trabalho em grupo, da turma toda, impecável. (...) toda a gente está ali é para trabalhar e da melhor forma e sabe-se que se um falha, falham todos, portanto, há uma coisa no grupo, isso há, e não nego de forma alguma, há mesmo. E se há uma coisa que eu, hoje, já estou a começar a sentir a nostalgia, é de ficar sem este grupo de trabalho... depois acho que é mesmo o processo porque é um tipo de formação que acaba por ser um bocado individual para cada pessoa (...) É incrível como inicialmente a leitura que eles (professores de Interpretação) faziam de nós... uma pessoa fazia a mínima coisa e eles já percebiam que aquela pessoa seria assim ou assim (...) e então, a forma como nos levam ao trabalho e a forma como propõem, como apresentam a proposta a cada aluno é diferente, a forma como apoiam é diferente, (...) na altura uma pessoa pode não perceber muito bem, e claro que eles às vezes falham, (...) mas na altura uma pessoa pode não perceber porque é que aquele tem mais apoio que eu ou... mas é, faz mesmo tudo parte do processo, é tudo... acho que essa forma de trabalhar com os alunos, até agora, até à data, resultou. Pode parecer muito duro e não sei quê, mas... é duro, na altura, é, uma pessoa tem que escamotear e tem que... mas tinha que ser assim, acho que tinha mesmo que ser assim...</p> <p>- (...) há disciplinas que, de facto, que eu nem as tenho (...) já tinha tido e optei por não ter, mesmo. Mas, por exemplo, eu História da Arte ou História do Teatro – para mim perder uma aula de História do Teatro é uma grande perda. (...) Mas acho que é muito pela pessoa que nos dá a aula, por ser o Armandino, por ser... acho que é muito por aí, e ganhamos imenso. Mas isto é uma escola profissional. Acabava por ser mais enriquecedor termos 6 meses um projecto e 6 meses outro projecto, trabalharmos para isso. (...) Uma pessoa chega a</p>	<p>3.1. Cronologia do curso (confronto com o mundo exterior) (a vida envolvente da escola) 5.2.2.</p> <p>Promiscuidade entre escola e companhia de teatro? 5.1.2. Projecto “Meio Profissional” 5.1.2. A contestação solidifica a unidade do grupo 3.2.1.</p> <p>Necessidade da dureza, rudeza do trabalho para este ter efeito sobre as pessoas 4.2.3. Importância das teóricas associada ao formador 5.1.1.</p>
---	--

	<p>uma altura que desiste de estudar, porque é mesmo <i>pá!</i> <i>Eu não consigo! Há mesmo tanta coisa para fazer que eu não consigo.</i> Depois, as disciplinas práticas, por exemplo, a aula de Interpretação. É uma aula em que raramente faltam pessoas. É estimulante, tentar perceber processos, não é, ultrapassar coisas, quanto mais se trabalha mais se percebe as dificuldades que se tem e o que é que tem que ultrapassar e já ... objectivos em que isso é importante, é bastante importante. E ele pode ser um óptimo encenador, e eu sei que ele o é, e que tem o seu método e que não admite que o contestem e não sei quê, mas como professor é péssimo, não tem pedagogia nenhuma (...). É, foi muito mau, para mim foi terrível – eu aprendi, mas foi terrível. Não há uma grande motivação para vir a quase nenhuma disciplina. Acho que este ano, nós só estamos em duas disciplinas todos: História do Teatro e Interpretação. Mais nada. Tudo o resto começa... Movimento faz-se exactamente as mesmas coisas, Música não há uma grande motivação, Voz é a mesma coisa, Acrobacia é uma disciplina que por acaso eu também acho essencial para nós, por causa do nosso corpo (...) e acho que desde o 1º ano essa disciplina é um bocado posta de parte pelas pessoas e eu nunca percebi muito bem porquê, (...) acho que há uma grande desmotivação no sentido em que todos nós gostávamos de ter mais aulas de Interpretação do que temos neste curso, e sentimos que às vezes é um bocado perda de tempo as outras que temos. (...) por exemplo, eu acordo e digo <i>tens de ir, estás a acabar o curso, vai, vai às aulas, vai ser bom porque te vais sentir... porque não faltaste.</i> Porque é mesmo, é só para não me sentir mal porque falei, porque não tenho uma grande motivação. (...) Movimento e não sei quê (...) fazemos as mesmas coisas que estávamos a fazer no 1º ano. É a mesma música que está a dar para fazeres a coreografia, quando uma pessoa sabe que podia ser muito mais estimulante, e a pessoa que nos dá a aula podia ser muito mais estimulante. E não passa daquilo, e as pessoas começam a não estar, completamente, nessas disciplinas... acaba por não ser interessante, é por isso que estamos sempre mortinhos que chegue o Projecto.</p> <p>- No Projecto uma pessoa está a trabalhar... num projecto uma pessoa anda louca, e fica louca e trabalha, trabalha, trabalha para a frente, não dorme a pensar naquilo, mas é isso, é isso que uma pessoa gosta, e que está aqui mesmo, o que se propõe a fazer é isso, essa coisa ... (...) Movimento, eu tenho que saber que os pés têm que estar paralelos e não sei quê e não sei que mais, tenho que ter um sentido de corpo. Ali não, é a consciência que somos mesmo inesgotáveis, que... como é que hei-de dizer isto? São tantas descobertas ao mesmo tempo, é ir buscar tanta coisa dentro, é... aparece uma proposta, é o que hei-de fazer, é o que hei-de superar, é o que deve ser, realmente, aquilo, e é, não sei, às vezes parece um bocado de masoquismo mas é, uma pessoa sofre imenso. Eu acho que todas as pessoas que estão aqui, e que realmente gostam disto e não sei quê, é no sofrimento que percebem uma coisa maravilhosa que acontece. Não dá para explicar muito bem, mas é a procura, uma pessoa está num projecto e está constantemente à procura de melhorar aquilo que tem, de descobrir uma coisa nova, e que normalmente as coisas partem muito de dentro de nós, são descobertas de nós próprios, são mesmo. (...) É uma intensidade tão grande das coisas que se vive, tão grande, tão grande, esta busca, a procura, o ultrapassar metas e dificuldades e o estar constantemente a bater contra dificuldades que estão todos os dias a aparecer, aparecem, todos os dias aparece uma, ou aparece uma de manhã, outra à tarde e outra à noite e... é este processo todo que é tão tenso, tão confuso, tão tanta coisa ao mesmo tempo, mas vive-se tão intensamente aquilo que eu acho que é essa intensidade que parece que nos... a mim dá um prazer enorme viver aquilo. (...) estás disposto a tudo, a ouvir o pior, o pior mesmo, o pior, dizerem-te que tu não vales nada, ou ouvires que é ... melhor, que quase nunca acontece, mas é tudo isso, é quase uma esquizofrenia aquilo tudo... mesmo! (...) o teatro tem sido uma... um melhoramento de mim como pessoa... sem dúvida nenhuma que isso é a coisa que eu mais quero nesta minha caminhada de vida é melhorar-me enquanto pessoa, mesmo... conseguir melhorar os meus defeitos, de relacionamentos com as pessoas, e o teatro ajuda-me imenso nisso, imenso, porque se eu tenho de estudar uma peça, se eu tenho que estudar aquele meio todo, das relações... é psicologia e sociologia tudo ali dentro, e isso faz com que cada coisa nova me acrescente também como pessoa, eu, o ver o lado muito bom e muito</p>	<p>Importância das práticas associadas aos processos, aos conteúdos 5.1.3. O efeito “último ano” 5.2.1.</p> <p>Projecto quebra monotonia 4.2.3.</p> <p>Projecto é sofrimento, mas é “o desafio” 4.2.3. Descoberta a partir de si próprio 4.2.3. A intensidade do trabalho de projecto 4.2.3. Esquizofrenia 4.2.3.</p>
--	--	---

	<p>mau das coisas, por muito que se diga que é fingido, é sentido... para o descobrir uma pessoa tem que o ir sentir. (...) é esse processo de descoberta, de mergulho, de... uma pessoa acaba de mergulhar no desconhecido de nós próprios ir buscar, lá está, para ser conhecido, é, para mim é mesmo, sem dúvida nenhuma, terapêutico. (...) há muitas especulações em relação a isso, se é não gostarmos de nós ou se é por gostarmos demais de nós... eu não sei disso, mas sei que aquilo que eu vivo para chegar a uma peça, a um espectáculo, assim o que for que chamem, é... eu realmente, é das melhores coisas que me acontecem... mesmo, mesmo! (...) eu quando falo da palavra esquizofrenia, a palavra talvez não seja mesmo essa, mas é uma coisa assim mesmo de loucos, que eu já me questionei várias vezes onde é que fica essa linha ...</p> <p>- Em relação ao clima de escola, é assim... vou sentir imensa falta disto. É um sítio extremamente pequeno, onde praticamente não há funcionários, (...) essa coisa de sermos nós a ter que fazer tudo acho que isso é importante, mas por ser pequeno traz o outro lado, que é as pessoas estão muito, todos os dias, muito próximas umas das outras. Por um lado, eu acho bom a proximidade que se consegue com os professores. Por outro lado, acho que (...) como nós costumamos, de vez em quando, ironizar com a situação, é aqui, estamos nós na panela, os amigos dos amigos, que vão jantar lá a casa. (...) é o lado negro, o lado podre, que eu também acho necessário, porque de certa forma uma pessoa olha, ou quer ou não quer, (...) e já se sai daqui a saber <i>eu posso querer isto mas não quero ir por ali, quero isto mas quero de uma outra forma.</i> (...) uma pessoa acaba por ver mesmo que não é assim, que as coisas não funcionam assim, que a sinceridade que nos pedem ou que a verdade que nos possam pedir e a entrega, às vezes é... primeiro não é retribuída, e quando essas máscaras começam a cair às vezes pode ser assim um bocado, para além de complicado,... irritante e é uma outra palavra, é definitivamente uma outra palavra – é injustiça, também. (...) acho que (a formação de teatro) mais facilmente pode levar (a isto). Mas eu acho que isso acaba por acontecer em todos os meios, nuns mais camuflados, noutros menos, nuns mais escondidos só. (...) É mais fácil estas coisas acontecerem (em meios mais pequenos), mas lá está, tudo o que tem um ar muito belo, tem o outro lado. (...) toda a gente entra aqui para caminhar para uma... não é despojamento, mas para uma quebra, a essas quebras todas que eu falei, a que se tem que chegar e não sei quê e não sei que mais... e as pessoas ficam mais soltas em relação a tudo... ir buscar... (...) (mas ficam também) mais vulneráveis, sem dúvida nenhuma. (...) eu fico feliz por ter entrado aqui na idade que entrei, com as bases que eu já tinha. Porque se eu tivesse acabado o 9º e tivesse vindo para aqui, eu, que eu sei o que é que eu era aos 14, 15 anos, que andava <i>vou para ali, vou para ali, o que é que eu faço? Eu posso fazer tudo porque eu sei que tenho capacidades para fazer tudo...</i> Isto podia ter sido muito complicado para mim, mesmo, mesmo muito complicado, porque é... muito em particular na turma em que eu fiquei, e isto não me é de todo, <i>ah! Porque esta turma é diferente ou melhor ou pior</i>, não, não é de todo isso. Foi o processo que passamos que foi, de facto, diferente das outras. (...) eu dou por mim a chegar aqui, a dar no final do 1º ano, a dar quase a mesma coisa na Companhia, (...) e eu acho que de facto tem mesmo, tem que mudar, em vista da faixa etária que ele orienta, porque eles conseguiram isso connosco, porque de certa forma conseguimos mediar essas coisas com os mais novos e os mais velhos (...) as pessoas podem entrar por processos bastante complicados e perderem-se, mesmo, durante bastante tempo aqui ... (...)Com estas aberturas todas, afinal, depois as coisas quase não fazerem sentido... acho que de alguma forma tem de haver sempre uma regra que leve as pessoas a um caminho, a um equilíbrio das coisas, (...) e depois porque começa a entrar em campos muito particulares e que eu acho que de alguma forma não é no sentido escolar. (...) uma coisa é o trabalho quando estás na escola e o processo que estás na escola e etc., etc., etc., e outra coisa é outra coisa e não é porque isto aconteceu assim no particular que agora a nível escolar também vai ser assim, não pode ser assim mas interfere e isso é um ponto que deveria ser bem pensado pela escola.</p> <p>- (...) há uma coisa que eu tenho questionado, vou ao talho tenho uma máscara, vou ao supermercado, tenho outra, vou ao café tenho outra. E acho que quem acaba por trabalhar, por fazer da sua vida isso – a representação – que é aí que começa de facto o desvio, porque dá a</p>	<p>Terapêutica 4.2.3.</p> <p>Clima de escola 3.3.2. Grande proximidade é uma moeda de duas faces 3.3.2.</p> <p>Os opostos tocam-se (fica-se mais solto, mas mais vulnerável) 3.3.2.</p> <p>Projecto com a Companhia misturado com a formação 5.1.2. Contradições do discurso pedagógico 5.1.2.</p>
--	--	--

	<p>sensação que deixo de representar no dia-a-dia, e passo a ser... a ser apenas, mesmo, eu sou a mesma pessoa... (...) parece que... que se anda num laboratório, e não se anda a representar, anda-se a observar, anda-se a ser, a sentir, e começa (...) começo a ser cada vez mais, mais igual. Sou espontânea... eu olho e a minha cabeça produz logo um filme daquilo que eu estou a dizer... não sei, até pode não ser nada disto, mas tenho-me sentido cada vez mais igual no mundo, (...) fico muito susceptível, é nesse sentido, dessa disponibilidade que nós aqui trabalhamos para atingir. (...) dá a impressão que se fica muito mais aberto... como é que vou explicar isto? Muito mais vulnerável, sem dúvida, muito mais susceptível. (...) é uma consciência tão grande do quão falhados nós somos, e uma tentativa de ultrapassarmos os limites e conseguirmos ter uma percepção das coisas, do todo, que é muito estranho, (...) só há uma diferença que causa isso tudo. É que nós estamos constantemente a questionar, a especular, e a experimentar... e isso para nós está a ser a luz de não sei quê... não sei, é um sentido, quando se sente, sente-se tudo, quando se observa tenta-se observar tudo, quando se está, tenta-se estar no seu todo, e eu tenho, eu, particularmente, tenho tido muitas dificuldades nesse meu comportamento no dia-a-dia, (...) o pior que me pode acontecer é estar no meio de muita gente e de repente chamarem pelo meu nome e eu ter que olhar e perceber que toda a gente que era por mim que estavam a chamar, ou de repente ser o foco de alguma coisa... isso para mim é terrível, mas sou capaz de estar no bar a conversar com uma pessoa e estou numa gargalhada imensa e não sei quê e não sei que mais, (...) mas eu sou muito complicada para... até para abordar alguém, olhe, nos relacionamentos pessoais, homem-mulher, eu não tenho à-vontade absolutamente nenhum de ir ter com ninguém, mesmo com ninguém, para abordar as pessoas, e fico para mim, mesmo... observo muito mais do que falo...</p> <p>- (...) eu não sabia que um proposta e eu ir fazer uma coisa a outro lado, que ia mudar tanto, que ia criar tantas situações em volta, tantas coisa e coisinhas e coisas tipo a escola, a Direcção desvalorizou um bocado, e acho que fez bem em ter desvalorizado, inicialmente, hoje até são capazes de referir o facto porque até é bom para a escola terem alunos que são chamados para irem trabalhar para um outro lado... mas no contexto de turma foi muito, muito, muito complicado, porque... portanto, convidaram-me, houve o seminário e perguntaram-nos se nós não queríamos ir, e nós claro, e eles não dão satisfação nenhuma à turma porque no meio profissional é mesmo assim. (...) e aí culminou em situações de... dos colegas de turma, viram costas uns e coisas muito más que surgiram doutros, especulações que fizeram em relação a, falar do que não sabem, aquelas coisas assim mais mesquinhas (...), mas isso foi muito, muito, muito complicado pelo paralelo que... no mundo paralelo que existiu, que eu e o Francisco, na altura de todo tínhamos essa percepção, e só começamos a tê-la depois quando começámos a levar com as retaliações (...), são coisas mesquinhas de ser humano, que às tantas também tínhamos feito a mesma coisa, mas pronto, mas isso foi também uma mais valia para mim, um crescimento não só pessoal como profissionalmente ...</p>	<p>Efeitos da representação profissional nos papéis sociais 6.</p> <p>Sobreposição do efeito trabalho sobre a maneira de ser do sujeito 7.2.</p> <p>Momento marcante do 2º ano (invejas e mal estar na turma) 3.1.</p>
	Momento favorecido no discurso - IIª Transição: do “depois” da escola	
	<p>- (...) eu não vou pensar em entrar na Faculdade e fazer um curso superior, depois de acabar a Escola. Vou continuar a estudar, isso sem dúvida, (...) quero ir recolher coisas que a escola não me ofereceu para eu ver e para sentir, e nós é que temos de fazer essa reflexão, não é? (...) eu não tenho uma grande vontade de ir trabalhar para o Teatro Nacional de S. João, ou assim, pronto, (...) não é de facto os mundos onde eu quero trabalhar, não é. Eu tenho alguns projectos com algumas pessoas que também estão envolvidas em teatro, e nós como formiguinhas caminhamos para ... (...) não quero dizer com isto que se eu tivesse um convite que não ia fazer, às tantas iria por questões financeiras e não sei quê, que eu sei que não tenho preconceitos de... eu se tiver que ir trabalhar para uma caixa de hipermercado e depois conseguir fazer não sei quê, eu vou sem problema nenhum. (..) fico um bocado às vezes triste com o panorama que vejo, e por outro lado vejo imensa coisa nova, muitas pessoas com vontade de fazer coisas e usar muitas formas diferentes de... coisas que foram criando ... (...) eu olho para a direcção da minha escola e eu pego e vejo o Fernando, o Duarte, a Manuela e assim... e eles também foi uma vontade deles de fazerem uma coisa e aqui estão eles e têm uma escola, e têm... e ao menos trabalharam para aquilo e aquilo que passa é mesmo a</p>	<p>Futuro é estudar mais, aprender mais 8.1.</p> <p>Exemplo empreendedor dos responsáveis</p>

	<p>vontade deles. (...) tenho mesmo que me acrescentar muito mais, mas acho que posso ir fazendo essas coisas ao mesmo tempo, um caminhar... (...) ir para o Conservatório também não faz muito sentido para mim. (...)Vejo-me muito mais depressa a sair daqui e... por exemplo, a trabalhar ... sair da escola e trabalhar numa determinada companhia, ou o Brasil que tem uma ou outra parte que eu gostava de sentir, que é mais emocional, que é... não é tanto a teoria europeia do teatro, é diferente, faz-se sempre de uma forma diferente (...) E eu acho que não consigo viver assim... acho que a angústia às vezes é um bocado isso, é tentar... se tivesse uma coisa definida era mais fácil, mas eu não consigo, de todo, viver uma coisa definida. Parece que quando tenho alguma coisa definida tenho de fazer alguma coisa para quebrar essa definição.</p> <p>- (cidadania) tem tudo a ver (com a formação), faz todo o sentido... é ótimo para a gente saber passar por alguns ensinamentos que eu passei. Como pessoas, respeito tudo, de ser humano para ser humano é um bocado...</p> <p>- (...) como todos os dias se está a correr riscos, começa-se a perder o medo de correr riscos, e por isso, de certa forma, acho que dá uma certa autonomia em relação às coisas, à vida ...</p>	<p>da Escola 8.3.2.</p> <p>Viver bem a indefinição 8.3.2.</p> <p>Cidadania 10.1.</p> <p>Autonomia 9.2.</p>
--	--	--

Aluno/a	Momento favorecido no discurso - 1ª Transição: do “antes” para a escola	Categorização
Manuel	<p>- Antes de entrar na Escola eu já estudava teatro na Escola2. (...) são (...) escolas (...) diferentes, com métodos diferentes, artisticamente diferentes, e para mim esta mudança foi interessante, porque embora, se calhar, hoje, me identifique mais com o percurso da Escola, isto tem muitas coisa que eu trago da escola2, se calhar pequenas coisas, mas que para mim fazem bastante diferença e que são muito interessante para mim, que eu conservo, da aprendizagem. (...) a aprendizagem que eu tenho da Escola2 é uma aprendizagem muito mais contínua, muito mais a longo prazo, foi... tenho da Escola2 oito anos, enquanto que na escola foi uma, um percurso de aprendizagem muito rápido, de... muito mais se calhar de sistematização porque é muito diferente o que se aprende na Escola2 e o que se aprende na Escola. (...) na Escola é-se muito mais autónomo no que se faz. Temos um papel muito mais activo na criação. (...) na Escola2 há muito mais esse lado físico (...) para execução de algo que nos é dado, enquanto que na Escola é muito mais a construção do que fazemos. (...) Depois existe também a diferença enorme que há entre uma escola profissional e uma escola normal. (...) a principal diferença, como (n)a Escola é um curso que nós escolhemos, é uma... há uma motivação diferente, nunca me passou pela cabeça, até ao 9º ano eu pegar num livro sobre uma matéria que estava a dar no... é um bocado aquela coisa de despachar, enquanto na Escola não, (...) às vezes acabo por aprender tanto nas aulas como aprendo fora das aulas, existe uma vontade diferente. (...) a Escola requereu-me um grau de maturidade muito diferente do que me era requerido antes, (...) na Escola era <i>naïve</i>, inocente e a Escola confrontou-me com muita coisa, e confrontou-me com uma realidade, confrontou-me com um... se calhar com uma coisa mais pesada, com uma realidade mais pesada mas, por outro lado, deu-me uma coisa que, se calhar, eu procurava há muito tempo, que era... deu-me também um bocado as ferramentas para compreender as coisas, para compreender coisas que há muito tempo queria compreender e que não... fez-me sair um bocado do senso comum, que eu acho que existe um bocado no sistema de ensino profissional. (...) estar a falar de coisas que eu acho que às vezes não são as mais importantes, dar uma obra de Português no sistema profissional é estar a falar nos recursos estilísticos (...), os sistemas estilísticos têm a sua importância, os adjectivos têm a sua importância, mas existe toda uma estrutura da obra e de um autor e de uma mensagem que é preciso passar, que não é ...</p> <p>- Depois senti isto, uma diferença muito grande a nível da estrutura social, estudei numa escola de uma zona burguesa (...) como estudava dança, estudar dança é ser <i>gay</i>, e aconteceram-me algumas coisas graves. (...) Foi uma coisa muito difícil para mim... acabou por ser uma gota de água, acabou por... por outro lado, é uma coisa que hoje em dia me faz lutar muito pelo que acredito e por... faz-me querer ter uma consciências e uma consistência sobre as coisas que faço e que – às vezes excessivo, também, se calhar – mas faz-me... tudo o que eu faço, eu quero ter uma consciência, é um bocado a mania que tudo o que eu faço tem que ser irrefutável e tem que ser (...), como já faço teatro desde ... já é uma coisa para mim que já sabia que era isto que queria seguir há muito tempo... eu só comecei realmente a questionar se era a Arte que... se calhar, ao contrário, se calhar a maior parte das pessoas que vêm para aqui pensam o que é que eu quero seguir e descobrem Arte. Eu não, eu é uma coisa que eu decidi há sete anos que queria entrar e para mim foi uma coisa que aconteceu naturalmente, eu querer ir para uma escola profissional de Teatro, e ao entrar na Escola e confrontar-se com um sistema completamente diferente onde me era exigido... se calhar fisicamente era-me exigido menos (...) Existe um cansaço acumulado, de muito tempo... agora, existe um, se calhar, um desenvolvimento intelectual muito maior, eu acho, na Escola. (...) fez-me conseguir ver outro mundo, outro universo. Até entrar para a Escola estava muito fechado num universo que era aquele, no universo da escola, depois tinha aquela da Escola2, mas era, para mim, o mundo era aquele, com aqueles tabus, com aquela realidade, com aquele modelo de pessoas, e quando cheguei à Escola confrontei-me um bocado (...), o primeiro momento na Escola é um momento muito confuso, de <i>será que é isto, será que é este Teatro que eu quero fazer?</i>,</p>	<p>Percurso anterior no teatro 1.2.1.</p> <p>Caracterização da escola e do ensino profissional 2.3.</p> <p>Estereótipos 2.2.</p> <p>Consciência individual 2.2.</p> <p>Conhecimento prévio do âmbito do trabalho 1.2.1.</p> <p>Confronto com o contexto da Escola (desvalorização)</p>

	<p>eu vinha de um teatro muito diferente, muito... para mim, como intérprete era muito mais cómodo, eu tinha tudo resolvido e só tinha que executar. (...) Enquanto que eu na Escola2 fazia trabalho profissional, às vezes fazia, havia uma certa credibilidade que eu tinha lá, ao entrar na Escola isso foi completamente destruído, até porque o trabalho da Escola2 na Escola não faz muito sentido. (...) foi uma coisa interessante, foi uma coisa um bocado humilhante para mim chegar aqui e não ter qualquer tipo de estatuto, ser confrontado um bocado com o meu preconceito de um teatro muito formal que é o da Escola2 e... foi o mais difícil aqui na Escola foi o 1º ano</p> <p>- (...) tentei algumas vezes encontrar-me com pessoas que faziam muito sentido para mim naquela escola anterior... de facto, chega uma altura em que não há, <i>estou a falar de quê?</i>, são interesses diferentes, a minha evolução partiu para um caminho diferente, e hoje em dia quando encontro essas pessoas são posturas muito diferentes que se confrontam ...(...) a amizade é uma coisa que vive muito da situação quotidiana, do dia a dia, da conversa, do... então eu acho que, quando são percursos de alguma forma distintos, eu iria estar com essas pessoas se marcasse jantares, se... e acho que isso é uma coisa um bocado forçada,... para mim não faz muito sentido, (...) para mim não faz muito sentido manter amizades à força durante muito tempo, mesmo que eu goste muito daquela pessoa, ou as coisas se proporcionam ou não se proporcionam... a importância daquela pessoa é naquele momento. Eu tive uma experiência (...) num projecto comunitário (...) e as pessoas davam-se todas muito bem porque... estavam todas unidas por um projecto comum, e depois tentou-se fazer uma associação e não funcionou muito bem porque não... é tentar reproduzir um momento que fez sentido numa determinada altura, e eu acho que aquilo tem que valer para as pessoas como aquele momento e não como... e tentar continuamente repetir aquilo não é possível, aquela é uma experiência que vale por i mesma.</p> <p>- (...) a nível familiar sempre foi uma coisa bastante... também como não foi uma opção repentina, foi uma coisa bastante segura (...), a nível de amigos e assim... se calhar um bocado na brincadeira as pessoas dizem, na brincadeira às vezes é... as pessoas pensam que o Teatro não é uma profissão, (...) não é um problema com que eu me confronte muito ...</p>	<p>da experiência anterior) 1.2.2.</p> <p>As amizades são determinadas no espaço como no tempo 1.2.2.</p> <p>O sentido das relações no momento em que acontecem 1.2.2.</p> <p>Apoio familiar 1.1.</p>
	Momento favorecido no discurso - do “durante” na escola	
	<p>- (...) cada ano, por um lado, é um percurso, tenho uma energia diferente, e cada projecto também são pontos muito marcantes. O 1º ano foi muito (...) um ponto de revisão, foi quando realmente se pôs o ponto de se eu quero ser acto ou não, se quero ser outras coisas, (...) mas por outro lado, é uma coisa que me atrai muito... é um bocado difícil explicar, mas foi muito um ponto de questionamento, de adaptação a outros rituais, muito... foi muito confrontar com outra... esta escola acaba por ser muito aberta... eu não diria muito aberta porque acaba por ter os seus preconceitos só que de outra forma, é uma escola que tem umas características a que não estava habituado, (...) como eu tinha relações com uma certa classe social muito ritualizada, muito estruturada, aqui essas estruturas não existem. (...) aqui as pessoas, às vezes diz-se coisas muito... que custa ouvir. O 1º ano foi um percurso de aprender a lidar com isso, (...) eu acho que o 1º ano, se calhar foi de todos os anos um ano para mim mais social, menos artístico, (...) foi confrontar-me com uma outra sociedade, se calhar mais alternativa, se podemos chamar, mais... com uma sexualidade muito mais aberta, com uma... para mim foi bom, mas foi ao mesmo tempo muito doloroso, muito difícil (...), eu não me transformei numa pessoa igual às outras porque eu tenho valores diferentes, (...) mas aprender como é que eu me posso realcionar com este meio... eu não penso que tenha de ser um freak ou um... para poder estar aqui, acha que não passa por aí, tem a ver com uma construção própria, de aceitação dos outros e de saber relacionar-me com os outros. (...) contactei com muitas sociedades diferentes, muitos microcosmos... a Escola2 uma coisa, aquela outra escola um bocado conservadora, era outra... a Escola é outra. São muitos pontos de mistura, isso para mim às vezes é interessante, poder confrontar...</p> <p>- Para mim o 2º ano foi mais um ano em que eu disse que tinha de... em que percebi que realmente tinha de trabalhar muito, foi quando eu realmente me apercebi que esse método um bocado comodista de me limitar a executar não resultava e de ter de começar a criar. (...) eu</p>	<p>1º ano confronto da escola com a cultura do sujeito 4.3.</p> <p>1º ano mais social, menos artístico 4.3.</p> <p>2º ano a consciência</p>

<p>percebi que tinha de começar a libertar-me se queria chegar a algum sítio... tem a ver muito também com a questão profissional, do teatro e não só do teatro, de qualquer profissão hoje em dia, tem de ser bom... mesmo que seja andar a servir à mesa, mas é actor que eu quero seguir, e conseguir sobreviver com isso, eu tenho de ser bom, e tenho que ter bases. E então eu percebi isso, se calhar é uma coisa mais óbvia, eu começar a ler, ler muito, muito, muito, autores de teatro, principalmente, li muito teatro, primeiro comecei por ler peças, depois comecei a ler também Teoria Teatral, (...) comecei nessa coisa que hoje em dia para mim muito importante, que é ser autónomo no meu trabalho, ser consistente, ser... e ter um trabalho consistente que eu consiga justificar por mim mesmo, (...) o 2º ano foi o começo de uma consistência, e de uma dedicação ao teatro cem por cento. Eu senti no 2º ano que já não me bastava chegar à cama e ver televisão, já não me bastava passar as férias a jogar computador, já não me bastava... era o teatro que eu queria e era como se fosse um percurso de auto-conhecimento, confrontei-me nesses momentos de leitura com muitas coisas... da realidade, muitas pressões (...). Hoje em dia vivo muito para essa construção, a construção de mim mesmo, os últimos dois anos e é uma fase que se calhar já está a terminar e está-se a transformar noutra coisa, porque agora começo também a sentir falta dessa questão social... para mim, estes dois anos foram dois anos de construção de um discurso pessoal, social, (...) quando eu me deparo com uma ideologia fascista, eu sei perfeitamente que eu não aceito, mas se calhar quando ouço um discurso mais marxista ou mais de esquerda sobre uma... sobre os nazis e isso, se calhar a minha posição é ver também... é contrabalançar, é ver também o que é que levou a outra pessoa a fazer aquilo, o que é que. Eu não sou muito de clubismos, de me aderir a um grupo de pessoas, não sou uma pessoa muito de grupo, isso se calhar, não saio muito à noite, não... tento sempre perceber o porquê, é uma coisa que eu tenho muito que é tentar ver o porquê das coisas. Às vezes também é doloroso para mim, porque às vezes ser clubista e ser... pertencer a um determinado gueto social é uma coisa cómoda, (...) acho que há uma certa comercialização da política, convencer as pessoas por uma empatia e não por uma ideologia. E às vezes há uma coisa que eu sinto socialmente hoje em dia que me faz falta, que é... há uma certa banalização das relações, hoje em dia não se fala de arte nas relações, no dia a dia fala-se de coisas muito banais, muito se calhar fúteis... e às vezes eu sinto que tenho certas posições extremadas porque não me sinto confrontado, não me sinto muito questionado, raramente me sinto questionado sobre as coisas... e às vezes sinto muito falta disso (...), a partir do 2º ano a minha vida passou a ser esta escola, passou a ser... são muito raras as coisas que eu faço que não estejam relacionadas com esta escola, os meus tempos livres são dedicados a esta escola, (...) eu quando saio à noite é para ver teatro, (...) às vezes vou com pessoas, mas a maior parte das vezes vou sozinho. Se calhar estes dois anos foram dois anos muito... de confronto comigo mesmo, dessa construção muito própria de uma linha (...), eu acho que a PAP me fez construir esse, me fez construir essa linha própria e fez ver a necessidade de ter uma linha que vou seguir.</p> <p>- (...) este curso foi muito direccionado para uma PAP ou para uma ideia de PAP que eu tinha, que queria fazer, que era com duas ou três pessoas (...). um processo com duas ou três pessoas é um processo em que se está constantemente a confrontar com o encenador, onde se está constantemente a criar e a ser confrontado. Eu na Escola2 (...) eu tinha, nós estávamos sempre em construção com o encenador, e estávamos sempre a criar e a ser confrontados, a criar e a recriar e a destruir e a criar. E para mim esta era a ideia de PAP, era eu poder estar já com um papel mais activo sobre as coisas, (...) um processo a três ou quatro pessoas é um processo muito mais intenso, pessoalmente, do que um projecto de dezoito pessoas, um projecto de dezoito pessoas é um projecto de grupo, e um projecto de duas ou três pessoas é um projecto muito mais individual. (...) não tive muitas hipóteses, porque acho que era das únicas pessoas que também realmente lhe interessava fazer a PAP em pequenos grupos, e sinto que isso foi um bocado de medo, se calhar um medo um bocado inconsciente, (...) é um bocado uma fuga, uma fuga as pessoas terem de afirmar uma linha, das pessoas terem de se afirmar pessoalmente, que eu não digo que não tenha, mas se calhar senti necessidade de o afirmar, (...) porque eu gosto de várias coisas, eu não tenho uma coisa</p>	<p>profissional 4.3.</p> <p>A consciência social 4.1.</p> <p>A PAP como espaço de afirmação mais individual, o que não se verificou 4.3.</p>
---	--

	<p>muito formada, ainda não sei exactamente o que é que eu quero fazer, mas sinto que fui uma pessoa um bocado diferente ao fazer a PAP em conjunto. (...) (A turma) já funcionou bem, eu acho que já teve o seu espaço para funcionar bem, e agora era o espaço se calhar para preparar-nos para uma coisa mais independente, porque a função da PAP, teoricamente, é incluir as pessoas no meio profissional e não sei quê... eu acho que isso não vai acontecer porque a PAP vai funcionar como um projecto, um projecto mais comprido mas como um projecto. Eu, muito sinceramente, senti a necessidade de arriscar, e me confrontar com uma coisa diferente.</p> <p>- Eu acho que existem dois tipos de disciplinas aqui, que são disciplinas, para mim, disciplinas para as quais eu estou muito motivado e que têm a ver com o ensino do Teatro... tanto teóricas como práticas. E por exemplo, a Psicologia, apesar de ser considerada uma disciplina mais do ensino normal, entre aspas... adquiriu um sentido, para mim, muito importante a nível do Teatro, e também como pessoa, a nível pessoal. Depois existem disciplinas que para mim não fazem muito sentido, (...) por exemplo ter Inglês e Português, nesta altura não faz sentido nenhum. (...) enquanto as outras disciplinas são disciplinas que eu estou muito motivado e que se prolongam além do tempo da disciplina, há disciplinas que são um bocado (...), para mim não faz sentido existir, (...) as minhas notas mais baixas são a Português... acho que é das notas mais baixas porque não faz sentido estar a saber o que é que é uma metáfora, faz mais sentido perceber o que é que aquele autor quis dizer com aquele texto, o que é que... (...) depois a forma como se aborda as coisas também não faz muito sentido... compreendo que sejam necessárias...</p> <p>- Projectos... Fundamentalmente há projectos, que são trabalhos muito de grupo, (...) tem um lado individual e um lado de grupo, e eu acho que no início era difícil para mim, , também nos projectos trabalhar nisso, principalmente quando são os projectos que somos nós os autores, que somos nós que construímos, (...) é um bocado da sociedade, de uma envolvimento, mas é também um bocado de uma forma de pensar, e uma coisa que é criada por vários, que não tem uma pessoa que gere, é uma coisa por vezes complexa, porque eu quero passar uma mensagem e a pessoa que está comigo quer passar outra, e por isso acho que isso artisticamente acho que não faz muito sentido. (...) a ideia que eu tenho agora é que um projecto tem que ter uma pessoa que o gira, um encenador que gere e que orienta um projecto artístico para um determinado ponto numa determinada mensagem. (...) cá na escola existe uma coisa... os professores faltam muito... existe uma vulgarização do acto de faltar, e isso depois passa um bocado também para o... em algumas pessoas para a relação pessoal e chegar atrasado, deixar as pessoas à espera. (...) o hábito que eu tenho agora de ir aos espectáculos sozinho é um bocado por isso, porque não ia sempre, porque nos outros há muito talvez, muito o logo se vê, faz parte um bocado desta atitude de ser alternativa, se calhar notar-se bem que as pessoas têm um bocado repulsa a organizar, a um comportamento racional, às vezes um bocado vulnerável, eu acho. (...) se nós somos actores temos de ter a noção de qual é o panorama artístico do... do Porto, neste caso. (...) não sou uma pessoa,.. não me integrei, não me transformei no meio de vida que se vive na Escola, habituei-me a dar com eles, tenho algumas pessoas com quem me dou muito bem, mas não... se calhar é uma coisa que alguns professores me dizem que é... eu sei que sou um bocado forte, que observo, que tenho opinião sobre tudo. (...) eu não sou capaz de lidar com qualquer pessoa, de me entregar a qualquer pessoa, eu quando vejo uma pessoa tenho uma primeira opinião e custa-me... não me abro automaticamente com as pessoas, (...) e não sou a género de pessoa que me dê com toda a gente. (...) fazer um trabalho de grupo com pessoas que faltam muito (...) não é coisa que dê muito com a minha forma de ser. Se calhar é uma forma de ser que faz sentido para algumas pessoas, para mim não porque eu tenho a necessidade de concretizar, de construir coisas, de... para mim ir ao teatro é uma coisa que neste momento me faz falta, se eu tivesse de esperar pelos outros depois acabava por não ir, e eu vou sozinho. Acho que se aprende a trabalhar de grupo, mas acho que não é das coisas que funciona melhor nesta escola.</p> <p>- É uma escola muito pequena e isso é bom. (...) é uma dimensão diferente, nós conhecemos os professores pessoalmente, nós vamos tomar</p>	<p>Relevância das disciplinas tem a ver com a sua articulação (ou não) com o Teatro 5.1.3.</p> <p>Trabalho de grupo 3.2.2.</p> <p>A autoria não é colectiva 5.1.3.</p> <p>Assiduidade 5.1.2.</p> <p>Uma certa desorganização quase estatutária 5.1.2.</p> <p>Relações Interpessoais 3.2.2.</p> <p>Clima de escola</p>
--	---	---

<p>café com alguns professores, agora... eu acho que é uma relação que funciona, é uma relação boa, uma relação muito familiar nesta escola e... o lado mais pessoal da escola, menos profissional, da profissão ...</p> <p>- (...) eu não tenho o olhar <i>naïve</i> que tinha sobre as coisas quando entrei para a escola, isso é uma coisa que a gente muda logo mas... hoje em dia tenho uma perspectiva sobre as coisas muito pessimista, muito... sobre a sociedade, sobre as pessoas... (isso) foi adquirido com todo um processo que... muito adquirido por ver teatro, por ler, por... e pela construção, que foi... se eu antes não tinha uma linha de pensamentos, hoje tenho e ela é um bocado pessimista... (...) hoje em dia vivemos num mundo muito partido, muito comodista, muito um mundo de sofá e de televisão, das pessoas não tomarem atitudes, das pessoas não tomarem posições, isto é uma coisa que me entristece, e às vezes muito... sinto que quero fazer teatro, mas para quem? (...) as pessoas passam a vida sentadas no sofá, a verem o que lhe dão... não é o que elas querem ver, é o que lhe dão. (...) para mim é uma coisa que me faz muita impressão, as pessoas que entendem o teatro como entretenimento, o teatro para passar tempo... para mim o teatro só faz sentido se for mais do que isso, para mim o teatro faz sentido se for uma aula de ensinamentos, de auto-conhecimento, de questionamento, (...) eu falo tanto quando eu faço como quando eu vejo... o teatro deve ser um questionamento, um repensar da nossa postura de vida, das nossas ideias...</p> <p>- (...) eu quando pego num texto tento compreender o ponto de vista do personagem, mesmo que ele seja um assassino ou que seja esquizofrénico ou... e às vezes acabamos também um bocado por ficar esquizofrénicos... às vezes é complicado lidar com isso, ver tantas perspectivas não deixando de ter a nossa perspectiva... (...) desenvolvi muito um processo de racionalização das personagens... quando nós conhecemos uma pessoa sentimos uma coisa sobre essa pessoa... eu tentei conseguir desenvolver um bocadinho... desenvolver mecanismos, de perceber o que é que... mesmo na vida real, o que é que aquela pessoa sente, porquê, como, o que é que ela vive, quais são os problemas, (...) mas se às vezes se tentar perceber tudo, às vezes não nos permite perceber a nós, perceber quais são as nossas questões e... qual é a nossa identidade (...), nós temos coisas que nós às vezes nem reparamos, nós às vezes de tanto mudarmos e de tentarmos perceber as outras pessoas parece que nós somos uma folha em branco. Ser o outro... (...) dá-nos uma consciência diferente, embora não desempenhem essas posturas, essas personagens, com cada pessoa com que nós nos relacionamos, somos uma pessoa diferente, em coisas subtis, com cada meio que nós nos relacionamos somos coisas diferentes, e às vezes substancialmente diferentes. (...) a maior parte das pessoas não se apercebe disso, mas nós apercebemo-nos e às vezes eu vejo-me a ter posturas por exemplo diferentes sobre o mesmo assunto em diferentes meios, um bocado por essa coisa de querer dar o outro ponto de vista, (...)nós fazemos muito um trabalho de ter consciência das coisas...</p> <p>- (...) porque existem esses três momentos dos anos lectivos, cada um tem uma energia muito própria para mim, mas cada projectos tem... para mim, os projectos acabam por ser os pontos de aplicação, mas acabam, principalmente ao nível da representação, acabam por ser a altura em que nós trabalhamos a sério, ...</p> <p>- O projecto “Zero” tem uma dinâmica muito próxima se calhar do que fazia na Escola2, e por isso foi um projecto que eu encarei muito da mesma maneira, (...) passa, de certa maneira, por habituar-me a dar respostas, a pôr o texto em cena, (...) encarei aquilo como muito próximo, a nível profissional não foi um projecto em que eu tivesse grande evolução, (...) esse é um projecto um bocado de (...) de uma certa naturalização do corpo, (...) não foi uma grande confrontação ou assim... como vieram a tornar-se outros projectos. (...) foi a maneira de eu me adaptar, porque eu não falava com ninguém nos projectos, e naquela altura nós passámos muito tempo juntos e uns com os outros e conhecemo-nos melhor. (...) Depois foi esquisito não ter uma... na Escola2 era muito aplaudido, eu era um bom aluno na Escola2, (...) foi aí que eu comecei a questionar, <i>será que é isto, será o teatro que eu quero ou será um grande engano, será que... e questionar muito a ideia de ter um dom, se calhar o conceito de dom, que eu hoje encaro como uma perspectiva muito comodista.</i></p>	<p>3.3.3.</p> <p>O Teatro no centro de uma identidade 7.1.</p> <p>Ser “o outro” esvazia o sujeito, o actor vive esta encruzilhada 6.</p> <p>A percepção das múltiplas facetas de cada sujeito 6.</p> <p>Projectos como trabalho a sério 4.3.</p> <p>Projecto Zero 4.2.3.</p> <p>Dimensão social 4.2.3.</p> <p>Questionar o “dom”</p>
--	--

	<p>Hoje em dia não acredito nisso de ter dons, o que é que é isso de ter um dom? (...) Eu acredito em trabalho, e se calhar foi uma grande mudança para mim, foi uma mudança de fazer as coisas de uma forma quase automática, de chegar e fazer... não é chegar e fazer... foi um, nesse projecto deixei de ser, primeiro deixei de ser considerado o melhor aluno, eu era um bocado considerado lá na Escola2, (...) para mim foi um confronto, passei um bocado para o fim da lista quando entrei na Escola.</p> <p>- Depois a “Rapsódia”,... fui habituado a trabalhar numa linha muito neutra, muito... quando eu entrei a maior parte das pessoas (...) achavam que eu era completamente monocórdico. E se calhar era um bocado, mas realmente fui habituado na Escola2 a dizer textos neutros, sem emoção, (...) os projectos de 1º ano são muito mais projectos a nível pessoal e muito mais a nível de adaptação do que propriamente a nível artístico, (...) estava habituado a uma postura da Escola2, muito, se calhar, nobre, do actor, muito defendida, muito com o conceito de beleza que é um conceito que, por exemplo, hoje em dia não faz muito sentido. O teatro para mim, hoje em dia, não tem que ser bonito, tem que se fazer sentir, (...) hoje em dia eu consigo aceitar coisas feias, coisas... coisas diferentes... e esse segundo projecto foi um projecto muito de... um lado menos racional, (...) eu se calhar não consegui fruir dessa nova perspectiva nesse projecto, só consegui nos próximos... mas foi interessante para mim, foi um projecto muito importante a esse nível, a nível mesmo de uma libertação, sou uma pessoa muito tensa, muito racional, e esse projecto obrigou-me também a ter outro lado. (...) é uma coisa que há muito na Escola, que é muito emoção, muitos abraços e muitos beijinhos. (...) para mim houve um momento, o momento da avaliação que foi essencial, porque eu fui o primeiro momento em que nós fizemos a avaliação e o Fernando disse que eu tinha resolvido a cena, mas que era uma cena com potencial e que eu não tinha experimentado o seu potencial, (...) era isso, eu estava a re4solver as cenas, não a criar sobre elas, a dar coisas, a fazer trabalho sobre, estava habituado a criar ou a cenas que fossem criadas e que tivesse de me limitar a escutar, e ali não, é preciso passar a construí-las, a me libertar... (...) comecei o 2º ano a dizer, <i>eu não quero ser o fim da lista</i>, e desencadeou-se um percurso que eu penso que se calhar é um ciclo que chegou a algum sítio e começou no projecto.</p> <p>- E no projecto que fizemos no 2º ano, (...) se calhar vamos tendo personagens muito inocentes, e chegou uma altura em que eu senti que eu queria dar de mim, chegou uma altura em que eu deixei de ser assim tão inocente, e que senti a necessidade de fazer outro tipo de papéis e eles não chegavam. (...) E o “Tartufo” foi o confrontar-me com o... eu tinha pouco, em cena tinha para aí dez minutos, um quarto de hora, (...) tinha um monólogo, no fim que era mais um trabalho de oralidade, (...)Então, o que é que há a construir sobre isso, sentir as coisas, sinto que foi um despertar, que foi um primeiro passo para a forma como eu vejo agora as cenas e o teatro em geral. E foi muito isso, fazer com pouco, muito. (...) quebrei com essa ideia de um dom especial, e também com esse confronto que eu tive que fazer com ter pouco para fazer e ter que fazer muito, de enriquecer as coisas. (...) por exemplo, no “Tartufo” eu a cada gesto, para mim cada gesto tem de ter um significado, tem... eu faço um improviso e depois vejo se cada gesto se faz sentido se não faz, muitos dos gestos que eu ponho são gestos que eu racionalmente sei o que querem dizer... eu jamais esbracejo em palco, não é que isso às vezes não faça sentido, também, mas para mim não faz.</p> <p>- “Movimento” é um projecto um bocado fora do percurso. Primeiro, é um projecto muito diferente, é um projecto muito mais de movimento, (...) a Ana deu-me para fazer uma música que eu tinha que coreografar com gestos, e dessa forma... era uma passagem coreografada... eu fiquei furioso no início, <i>isto não pode ser!</i>. Mas por outro lado o projecto acabou por adquirir uma dimensão muito grande. (...) se calhar a solução para as pessoas conseguirem fazer bem passa por conseguir acreditar nelas. (...) No projecto da Ana o trabalho que eu mais gostei de fazer, foi uma cena que não foi apresentada (...), mas que eu gostei muito, eu fiquei muito contente com o que tinha feito, e não foi apresentado, e agora como é que uma pessoa consegue lidar com isso, (...) mas foi mais uma óptica de conteúdo, cada vez mais eu acredito no conteúdo, que era uma coisa que eu não era interessante na Escola2...</p>	<p>2.1.</p> <p>Projecto Rapsódia” 7.2.</p> <p>Transformações no sujeito 7.2.</p> <p>Emoções 7.1.</p> <p>As práticas da escola 5.2.2.</p> <p>Projecto “Tartufo” 5.2.2.</p> <p>Aprendizagem 5.2.2.</p> <p>Projecto “Movimento” 5.3.1.</p>
--	--	---

	<p>- O Projecto “Rua” foi muito importante porque também foi a primeira vez que eu tive um voto de confiança aqui na Escola. Até aí, o que eu fazia eram sempre papéis apagados, não eram papéis que, pela sua natureza, as pessoas têm sempre a personagem a falar, não era o personagem principal, não era a personagem secundária, era a última personagem que eu tinha que fazer... e no projecto eu tive um voto de confiança e uma personagem importante, era a personagem mais importante na peça e... no meu percurso eu tive sempre muita atenção para aplicar tudo o que eu tinha aprendido, um bocado um técnica de fazer com pouco, muito, aqui na Escola. E o que quis foi (...) tentar fazer com muito, imenso, tentar multiplicar, como eu multiplicava uma cena pequena, (...) tal como tentava multiplicar uma cena pequena, tentava também multiplicar uma cena grande, e não me deixar pela grandeza da própria cena. (...) tive este papel e depois tive avaliações e... eu não sei porque é que tive este papel, mas é bom, é bom...e mas foi muito isto, porque estás sempre a querer ter bons resultados e a querer ser... imensa gente foi ter comigo nessa peça e <i>parabéns!</i>, e eu acho que gostaram e isso é bom... esse é o último projecto e eu pela primeira vez eu sinto-me retraído... eu fico contente com o que fiz e com, mas sei que tenho de ter sempre a noção de não parar, sei que isso é um grande mal da profissão, é parar e... acho que é as coisas não continuarem a progredir e eventualmente comecem a regredir. É um grande medo que eu tenho... (...)eu se tivesse feito aquela cena no 1º ano acho que tinha sido completamente inconsistente, porque eu aprendi a jogar com o texto e a investigar sobre o texto, a investigar sobre o sentido das coisas, de um forma muito profunda...</p>	<p>Projecto “A Rua” 5.4.2.</p> <p>Avaliação e reconhecimento 5.4.2.</p> <p>Características da profissão Transformações do sujeito com a aprendizagem 7.2.</p>
	<p>Momento favorecido no discurso - IIª Transição: do “depois” da escola</p>	
	<p>- Eu vou continuar a estudar... (...) hoje em dia, se calhar, eu sinto mesmo, tanto a nível teórico como a nível prático, sinto necessidade de ter muito mais bases, de conhecer bem as coisas, de... ter de se partir para uma situação profissional, ter bem estruturado. (...) aqui na Escola nós temos de... tem de se conjugar um lado mais das disciplinas comuns, de Inglês, de Português, com o artístico e então falta um bocado... mas se calhar também não há muita solução para isso, falta aquela coisa de ter Interpretação todos os dias, de ser... a minha vontade de ir para o Ensino Superior é essa, é de estar diariamente a experimentar , diariamente... portanto, a minha... na Escola eu sinto que o ensino artístico acaba por ser um bocado nos projectos, no... esta coisa contínua...</p> <p>- Estou a pensar ir para o Conservatório de Lisboa... primeiro porque tenho algum interesse em fazer encenação, trabalhar em encenação, e não me sinto muito preparado para me lançar assim no... acho que me faltam experiências, eu tive cerce... experiências em eu me empenhasse a sério. Nós tivemos seis projectos cá na escola, eu sinto que comeci realmente a trabalhar a partir do terceiro, por isso tenho quatro projectos.</p> <p>- (...) eu pessoalmente desenvolvi uma postura de estar no mundo muito diferente da visão do mundo aqui na escola... falei há bocado do contacto com o... o contacto com a arte é uma coisa que nos enriquece, que nos faz pensar as coisas, e que nos faz pensar, que nos faz construir uma opinião. Se calhar, as coisas deixam de se fazer automaticamente, e nós a certa altura estamos a fazer uma peça de teatro e eu questiono-me, porque é que nós estamos a fazer assim, será que faz sentido fazer assim, será que é justo ser assim, (...) depois reflecte-se na postura... na minha postura como cidadão, claro. A cidadania... eu acho que falta arte na realidade, hoje em dia, falta as pessoas questionarem-se, falta... principalmente, eu acho que as pessoas encaram a cultura e a arte ... e acho que cultura e arte são diferentes (...) eu acho que as pessoas consomem cultura... é a educação um bocado, as pessoas deixam que escolham por elas o que querem consumir, eu acho que falta mais às pessoas procurar, procurar uma... se calhar uma razão para existir. Acho que vivemos numa idade muito senso comum, toda a gente acha que pode ter opinião sobre tudo, sem ter bases sobre as coisas... isso para mim é uma coisa inadmissível. Eu penso que, por comodismo, há em casa televisão, as pessoas não procuram um produto (...), uma pessoa que vá ver</p>	<p>A continuação de estudos como forma de colmatar uma lacuna na formação artística 8.1.</p> <p>Cidadania 10.1.</p> <p>Relação da arte com a opinião 10.2.</p>

	<p>peças de teatro, num curto espaço de tempo deixa de ver telenovelas... eu acho, não sei...</p> <p>- Aqui a Escola também é um percurso muito, para mim, de autonomia... era uma pessoa inocente e tornei-me num... primeiro é esta distância, de passar... passo o dia todo, fora de casa, o facto de viver fora de casa... e isso é muito importante, se calhar também é importante por causa disso, de criar uma vida própria... agora que eu tenho uma forma de pensar, e sinto necessidade de ter uma forma de vida autónoma. Não faz muito sentido viver com a família... eu tenho a minha forma de viver, tenho hábitos que são meus e que já não posso estar a viver a partir de hábitos de outros. A nível pessoal. A nível artístico, eu acho que não posso... que sou autónomo, se tenho esta cena, eu... essa se calhar é a aprendizagem que eu tirei na Escola, um actor não pode ser, não se pode limitar a cumprir ordens, um actor tem de criar. Um actor tem de ter fortes bases (...) e acho que é a autonomia de um actor é essa, quanto mais consciência das coisas mais nós temos, mais ...(...) mas não conheço tudo, de forma nenhuma, não sei onde vou buscar a autonomia durante três anos, e às vezes tenho consciência que conheço 5% do que eu devia conhecer e 1% do que existe...</p>	<p>Autonomia 9.2. Ruptura com a família? 9.2.</p>
--	--	---

Aluno/a	Momento favorecido no discurso - 1ª Transição: do “antes” para a escola	Categorização
Luísa	<p>- (...) eu sou a mais velha da escola, tenho 26 anos e digo isto porquê? Porque fiz um percurso completamente diferente do que eu vejo todos os colegas que estão cá, porque eu fiz o ensino secundário normal, aquelas coisas que estão definidas como normais, depois cheguei ao 12º não consegui fazer Matemática (...) e decidi ir estudar à noite para o Ensino Recorrente para não ter que fazer Matemática. Fiz novamente o ensino secundário, 10º, 11º e 12º. Isto nocturno, e durante o dia estive a trabalhar numa associação de jovens, depois dese trabalho fui fazer um curso profissional, também (...) de auxiliar de acção educativa, enquanto acabava o secundário à noite. Depois acabei, concorri e entrei na faculdade em Bragança, em Animação e Produção Artística, (...) foi bom, adorei a experiência, (...) só que eu detestava o curso, detestava a escola, não tinha interesse nenhum por aquilo, andava lá porque socialmente é porreiro tirar um curso superior, não aprendia nada na... por um lado não tinha uma entrega, também, muito grande da minha parte, é um facto. Mas a escola não era estimulante, e eu funciono muito assim, eu já sou um bocado preguiçosa e isso, mas se a coisa me estimula eu tento agarrar-me e tento lutar por ela, agora ali não porque os professores eram considerados uns básicos... para mim era tudo assim, desinteressante, completamente. E depois havia lá um grupo de teatro de amadores, o teatro de estudantes, que é o TEB, (...) que a encenadora já tinha sido minha professora na faculdade, de Literatura Dramática, que tinha sido realmente a única professora que eu pensei, <i>isto é uma professora, aqui no meio.</i> (...) E o teatro, como é que surgiu? Eu sempre tive esta coisa do teatro, mas eu achava que era um sonho, aquele sonho impossível, que... então, que me dava a liberdade de imaginar tudo o possível que me surgisse porque eu sabia que nunca ia lá chegar... porque eu sou de uma aldeia muito pequena, nunca tinha visto teatro, não sabia o que é que isso era, concretamente. Então, lá em Bragança, quando soube da existência daquele grupo, pensei, <i>primeiro, não há grande coisa a fazer aqui, não é, aqui, nesta terra; depois, como é um grupo de amadores, eu também considerando-me pequena, posso ir lá.</i> Pronto, e foi assim que começou. Fiz o curso de iniciação, fiquei, depois fizemos o espectáculo. (...) eu achava que estava a viver uma alucinação porque de repente eu saía nos jornais, de repente as pessoas tratavam-me por você, de repente eu estava a fazer uma personagem que durante o trabalho nós tivemos medo de trabalhar aquilo, não é, que éramos amadores, e eu não me mexia, eu não mexia um dedo. (...) foi aí que eu encontrei o teatro. E a minha encenadora, (...) disse-me: <i>a tua vida é esta, tu tens que fazer provas para teatro.</i> (...) ela acreditou em mim como sinceramente ninguém mais acreditou, não foi só no teatro, foi na minha pessoa. Entretanto, eu vim cá ao Porto (...) ver uma peça (...) que tratava de (...) nós andarmos a arranjar desculpas, <i>eu não me dou bem com o meu namorado mas já estou mo ele há tanto tempo, portanto é melhor continuar com ele</i>, esse género de coisas e aquilo, na situação em que eu estava, eu transportei tudo para a minha vida, o que eu estou a fazer é dar desculpas, (...) e então aquilo começou a aumentar, e foi um trabalho de meses, não foi uma mudança radical, (...) até que cheguei a casa e disse, <i>olha eu decidi, quero ir fazer o curso de teatro</i>, e foi um escândalo! Literalmente. Porque <i>teatro é para boémias, é para quem não quer fazer nada, porque não sei quê</i>, pronto! Uma série de coisas... e eu calei-me, não disse mais nada, chorei e tal, não disse mais nada, continuei na minha luta. Até que... eu acho que quando nós queremos uma coisa a vida também se encarrega um bocado por trazer, por nos ir encaminhando... e surgiu ir trabalhar nas férias, (...) preciso de dinheiro se quero mudar (...). Disse aos meus pais, <i>já estou inscrita na escola, tenho dinheiro</i>, - claro que não disse que tinha 30 contos, não é? - disse <i>tenho dinheiro suficiente para me manter os primeiros tempos e vou</i>. Chegou a setembro e vim fazer as provas. E agora é que eu acho que começa o cerne do percurso. Primeiro, as provas foram um confronto enorme para todo o meu percurso até aí, porque fiz coisas que nunca tinha feito, só nas provas. E depois, estava sozinha. (...) Mas eu sempre naquela, não é, <i>daqui não saio</i>. Então no último dia foi a entrevista, eu cheguei lá e disse isso, <i>olhe eu passei por isto e isto e eu vou entrar nesta escola</i>. Expliquei-lhes tudo, disse mesmo tudo. (...) foi uma luta pessoal e eu consegui</p>	<p>Percurso acidentado, de muitos avanços e recuos 1.3.1.</p> <p>Teatro aparece como actividade colateral 1.3.1.</p> <p>Teatro revela-se central 1.3.2.</p> <p>Reacção familiar negativa 1.1.</p> <p>Luta pessoal 2.2.</p>

	<p>ultrapassá-lo e isso foi gratificante.</p> <p>- Depois é que começou o desafio. (...) entrei na escola e passado um mês fizemos o Projecto “Zero”, fizemos o Projecto “Zero” e eu fazia de esquizofrénica. (...) eu tive a melhor nota e recebi elogios muito bons de alunos aqui da escola que disseram <i>não parece um projecto “Zero” teu, parece um projecto de 3º ano</i>. Isto no 1º. E eu acho que daí para cá tenho diminuído. Porquê? Porque nessa altura eu não tinha tantos medos, não tinha tanta... não tinha pressão ainda, estava aqui há um mês. E fiz tudo muito mais aberta. Agora já não é assim. Pronto, e nesse projecto os meus pais vieram ver (...) e os professores, como sabiam mais ou menos da minha situação, por estarem a falar de mim e de ser boa aluna e não sei quê eles ficaram muito mais... depois aquela coisa de ir ver a filha, (...) verem pessoas a aplaudir, eu acho que isso também influencia, puxa mais o orgulho, digo eu, não sei. E os professores também falarem com eles, acho que os tranquilizou. Pronto, deixei de ter... a esse nível, deixei de ter grandes preocupações, depois começaram outras. Que foi e é o desafio que esta escola... o desafio que é esta área, o teatro, a instabilidade em que vivemos a todos os níveis, e tudo o que isso provoca em nós, pronto.</p>	<p>Reconciliação familiar 1.1.</p>
	<p>Momento favorecido no discurso - do “durante” na escola</p>	
	<p>- (...) eu tenho quase dez anos mais que algumas pessoas... a maioria das pessoas da turma, e isso, no início era óbvio que ia chocar. (...) Até que a dada altura as pessoas foram percebendo que era bom eu adoptar as coisas novas que eles tinham e era bom eles receberem as coisas mais... de responsabilidade, se calhar, o que for, não sei, e que eu tinha, e foi isso que aconteceu e hoje em dia está tudo... eles chamam-me de mãe e sou a psicóloga e eu gosto muito deles porque aprendo imenso, aquelas coisas de estar mais relaxada... No Projecto “Zero” ainda houve dificuldades nisso... mas depois isso foi-se diluindo, e depois fizemos o segundo projecto, que foi... primeiro o Projecto “Zero”, que para mim foi o mais importante...(...) pela personagem em si, por ter sido o primeiro, por eu conhecer o Luís Pedro, fiquei <i>que é isto? Quem é... este é que é o encenador?</i> Pronto, pelo fascínio todo que também tinha nessa altura.</p> <p>- Depois fizemos a “Rapsódia”, (...) muito mais didáctico, , no sentido em que... o Fernando tem uma forma completamente diferente de trabalhar os alunos que tem o Luís Pedro, na minha opinião, e... ambos são válidos mas são diferentes. E nessa altura tinha um atrito grande com uma colega minha, da minha turma. E o Fernando claro que percebia isso, aliás eu não consigo muito disfarçar, ela também não, e isso era notório e o que é que ele fez? Pôs-nos a trabalhar, eu, ela e a ... que é neutra, a fazer a mesma personagem. Tínhamos que a fazer em coro. (...) Quer dizer, aquilo no primeiro e no segundo dia andou ali... depois, pensei, se... ele, no início ele não nos disse porque é que nos pôs a trabalhar as três, mas nós percebemos. Depois, se calhar porque foi, primeiro porque até era um projecto muito mais leve, não há psicologia, são personagens vivas e muito mais divertido... então, foi outro tipo de trabalho completamente diferente. Um trabalho mais de grupo, a nível teatral completamente diferente, completamente distinto do que eu tinha feito, por exemplo, até aí, e depois com essa aprendizagem, aprender o quê? (...) eu não vou trabalhar sempre com as pessoas de quem gosto, eu não vou chegar a uma companhia e dizer, olhem, eu não vou trabalhar, eu não vou fazer isso porque eu não gosto dela ou não gosto dele, e isso para já, foi logo o primeiro impacto. E correu bem. Atritos há sempre porque são processos criativos, anda tudo sob tensão e atritos há sempre. Mas as coisas foram-se levando muito calmamente e teve um resultado bastante positivo. E foi mais uma conquista, (...) conseguir ultrapassar isso, passar de um ambiente no coro, porque éramos três mas as três éramos uma, e isso tinha que passar e passou.</p> <p>- (...) aqui aprende-se, eu sinto que aqui aprende-se, no geral. Claro está que uma disciplina ou outra, que eu... se não pudesse vir, se fosse uma faculdade eu não vinha de certeza absoluta. (...) Mas há outras que eu adoro, adoro, adoro... eu tenho História do Teatro e o Armandino para mim é uma referência, é em tudo um exemplo para mim, (...) é um sábio, ele sabe de tudo, ele sabe da matéria, ele sabe do que está à volta da matéria, ele sabe do lado humano, ele entende-nos, ele lê as nossas e está lá, quer dizer, ele não diz eu estou aqui, mas faz-nos sentir isso, e há um respeito enorme, amado, (...) eu tenho sempre como referência o meu último sítio de estudo, a faculdade...</p>	<p>Projecto “Zero” 3.1. Relações entre pares 3.1. Fascínio inicial 7.3. Projecto “Rapsódia” 3.2.1. Estratégias pedagógicas com base nas relações interpessoais 3.2.1.</p> <p>Relevância das disciplinas por causa dos professores 2.3.</p>

	<p>e em relação a isso, então eu prefiro dez vezes isto. ‘Tá bem que toda a gente se queixa, que isto tem más condições porque não há balneários, porque não há aquecimento, e eu sou sempre a que vem dar o contra, olha, eu estive numa escola que tinha todas as condições, que tinha jardins interiores e não sei quê, e aquilo não passava disso. Nem isso era aproveitado, portanto, não se queixem assim tanto e usem aquilo que têm.</p> <p>- O próximo projecto, que já foi no 2º ano, foi o “Tartufo”, teatro clássico. Aí, foi a catástrofe... porquê? (...) Acontece-me uma coisa: eu quando comecei a perceber, não nos projectos, mas noutros trabalhos, eu Luísa, de 26 anos, faço sempre papéis das personagens mais velhas. (...) nas distribuições dos papéis, eu já sabia mais ou menos, tem uma mãe, pronto, eu vou fazer a mãe, tem uma avó, eu faço a avó e a Mariana faz a mãe... E no “Tartufo” o que é que aconteceu? Primeiro, senti que a distribuição foi um bocado nessa base. Porquê? A turma é grande, não desistiu quase ninguém,(...) e depois éramos bastantes e depois claro, há diferentes... eu acho que aquele projecto foi visto como não um projecto mas como um espectáculo, e eu não concordo com isso. Tudo bem, é para apresentar ao público mas não deixa de ser um projecto. (...) E então eu comecei a ter imensos atritos. Primeiro, porque eu tenho, pessoalmente, muitas questões a resolver, a nível pessoal, de inseguranças, de crenças em relação a mim, o que me atrapalha... arruina-me o meu trabalho aqui. (...) E então o “Tartufo” para mim, o terceiro projecto foi o projecto-conflito, completamente. Comigo, com os outros, com o encenador, com tudo. Tudo o que aparecia à frente, para mim, era conflito. Porque eu quando estou a trabalhar eu quero dar tudo... para mim, trabalhar é um bocado ter a orientação do encenador. (...) Depois eu comecei-me a passar, porque via o encenador a dizer, <i>oh pá! Agora chegas aí e sobes pr’a mesa</i>, e a pessoa tinha que repetir seis vezes o subir para a mesa. E eu, do lado de cá começava <i>então ainda não consegui chegar à mesa?</i> Pronto. Andava... isso depois também tem a ver com questões da vida pessoal, tudo se relaciona. Só que como aqui parece que tens de viver isto e só isto é um bocado confuso. Porque depois já não sabes o que é pessoal, o que é escolar, o que é... pronto, foi um projecto conflituoso, aconteceram muitas... (...) eu contracenava – eu fazia de mãe – (...) tinha filhos bastardos, mas tinha, e o que fazia de filho, pronto, tinha outros objectivos e, por exemplo, no espectáculo, no último, em que o professor nem sequer esteve presente, o que eu achei uma falta de respeito total pelos alunos, porque isto não é um espectáculo profissional, é um projecto, é o dever dele, na minha opinião, acompanhar o processo do início ao fim. Como por exemplo aconteceu neste espectáculo a minha contracena deu as deixas todas erradas e eu tive que estar em palco a imp... o que se chama improvisar, para não deixar cair aquilo, (...). E foi horrível esse projecto, nesse sentido, foi mesmo angustiante, foi mesmo muito mau, mas deu para perceber isso, deu para perceber o que é estar no palco. (...) Pronto, aprendi imenso nesse projecto, apesar de tudo, apesar de tudo, não, só que aprendi pela negativa, mas que aprendi.</p> <p>- Projecto a seguir: Projecto de “Movimento”. É o meu grande problema, porque eu a nível físico sou (...) eu sinto que tenho mais limitações. É isso e meti-me em muito trabalho de grupo, (...) era aquela coisa física, era os ritmos, foi muito difícil nesse sentido, porque eu sou muito descoordenada, porque eu não tenho noções nenhuma de ritmos, de nada disso, mas senti muito a ajuda dos meus colegas que estavam comigo no grupo, tinham muita paciência, ríamo-nos das coisas... houve assim uma cumplicidade muito grande, mesmo muito bonito, oi uma coisa assim mesmo... e o resultado final, eu senti e depois a Ana disse-me e deu-me uma boa nota até por isso, <i>tu finalmente dançaste! Não estiveste a pensar para onde é que vai o braço, ou para onde é que vai não sei quê!</i> E foi um trabalho diferente e foi marcante também por isso, por ser diferente, por eu de alguma maneira o ter conseguido ultrapassar e resolver, e por ter tido essa cumplicidade dos amigos e dos colegas e a ajuda deles. E agradeço isso mesmo, porque normalmente espera-se que o que está ao teu lado esteja <i>ai não sabes fazer, ótimo! Que assim eu sei e ainda vou fazer melhor.</i> E não senti isso, de forma alguma.</p> <p>- (...) pelo meio fizemos projectos, o projecto “Clown”, (...) eu adorei aquilo, adorei mesmo. Aquela mulher, para mim, foi... depois é isto</p>	<p>Relevância da escola por causa dos professores 3.3.3. Projecto “Tartufo” (confusão plano companhia e plano escola) 5.1.2.</p> <p>Confusão plano pessoal e plano escolar 5.2.1.</p> <p>Projecto “Movimento” 4.3. Trabalho de grupo como superação de dificuldades individuais 4.3. Workshop</p>
--	---	---

	<p>que eu gosto nesta escola. É que apesar de toda a gente se queixar (porque toda a gente se queixa), mas eu acho que nos dá um leque- pronto, tudo bem, não é perfeito, não é, mas nada é, e aqui, pelo menos, muito ou pouco, para mim é muito que eu não tinha nada – dão-nos um... abrem-nos novas portas, nós temos de apanhar isto... oh! pá, só damos um bocadinho mas ficas a saber que existe, experimentas um bocadinho... e esse foi um dos projectos que eu achei... belo... em todos os sentidos, a nível... aprendi imenso, fiquei a olhar para aquela mulher, como é que é possível?!... porque ela media-nos, literalmente. Aquela mulher, sim! Aquela mulher nós tínhamos um exercício e ela dizia-te assim: <i>tu és assim, assim, assim e assim</i>. E pronto! (...) não é para qualquer pessoa, era muita sensibilidade, foi uma semana completamente enriquecedora. Nós queríamos que ela ficasse aqui, no último dia foi um balde de lágrimas para toda a gente. (...) e depois porque é que o “Clown” é assim e não é daquela maneira, depois foi como ela nos avaliou, ela disse coisas... ela trabalhou connosco uma semana, ela disse coisas de mim que se calhar pessoas que convivem comigo há um ano e tal aqui na escola não diriam. Ela esteve uma semana!</p> <p>- (...) e então chegámos ao 3º ano, não é, e o 3º ano... pronto, é um ano muito complicado, para mim está a ser um ano muito complicado. Primeiro, porque eu vim para o 3º ano com um recado da minha amiga, muito específico, que foi: <i>Luísa, tu vais para o 3º ano e o 3º ano não é o último, é o primeiro! E tu deixa lá as paranóias em casa, os teus medos, as tuas... tudo o que tu tiveres para deixar tens de deixar este ano no palco.</i> (...) E vim para a escola sempre com essa: <i>projecto, tens que ter calma, aulas, tens que ter calma, é o primeiro ano, não é o último ano.</i> E pronto, e estou muito nessa. (...) eu no 1º ano nunca faltei, este ano já faltei pelo 1º e pelo 2º ano, porque me sinto esgotada, porque não me apetece, porque acordo de manhã e não quero vir para a escola, porque estou cansada, mesmo! Há alturas em que me sinto cansada, literalmente! (...) é um ano de angústias nesse sentido, porque estão a surgir muitas questões, muitas dificuldades, mas pronto...</p> <p>- (...) primeiro projecto que nós fizemos este ano foi agora “A Rua”. (...) Mãe outra vez, claro! (...) era um texto que não dá para tu fugires, não dá para fazeres palhaçadas. É um tipo realista, é aquilo e é aquilo. (...) deparei-me com problemas, que era por exemplo, a minha personagem tinha... eu tinha um minuto de cena e isso fez-me pensar <i>porque é que ele me deu esta personagem, será que não acredita no meu trabalho, quer dizer, estou no último ano e ele está-me a cortar as pernas</i>, medos, tudo! (...) foi um projecto muito tranquilo, muito organizado, com muito método, não tivemos que fazer horas extras, a gente vinha, fazia, ninguém discutia, (...) eu vi mesmo que, <i>se o encenador – neste caso era professor – mas eu pensei, se os encenadores trabalharem assim, as coisas podem ser feitas de uma forma tranquila.</i> Há tensão na mesma, que eu acho que é necessária, mas não uma tensão desequilibrada e desorganizada, que é fundamental também. (...) e fiz o trabalho e depois veio a avaliação e o Fernando disse-me assim... disse-nos: <i>este é o último projecto, é um projecto em que tens... como o azeite na água, vem tudo ao de cima, e é aqui que vocês têm de ver se realmente é por aqui o vosso caminho ou não, porque vocês são estudantes de teatro mas não quer dizer que vão ser actores.</i> Quando ele disse aquilo eu já fiquei azul. E depois pediu que cada um desse a sua opinião. Claro que eu disse tudo: <i>Ah! Porque eu não achei que a personagem estivesse bem, porque isto, porque aquilo, porque...</i> e disse o que realmente achava e claro que o Fernando só se riu de mim. Ria, não... e virou-se para mim e <i>pois é, Luísa! Tu és um dos casos, sabes, que tem tudo para ser actriz, tu tens técnica, tens postura, tens maturidade...</i> elaborou assim uma série de questões que eu fiquei... e de repente disse assim, por acaso tens um grande problema psicológico – não usou esta expressão mas eu considero um problema psicológico – <i>que é tu não confias no teu trabalho, tu estás constantemente a reduzires-te, tu não arriscas porque se não acreditas não vais arriscar, porque tu estás constantemente a castrar-te, a maltratar-te, tu dás-te ao direito de saíres de cena e ires falar mal do teu trabalho. Tu não podes fazer isto, um actor não pode fazer isto e tu fazes.</i> (...) <i>ouvir que realmente tenho – e se ele disse, eu acredito que seja assim - ... que tenho condições e que eu própria as estou a desperdiçar todas e que não chego lá, aquilo para</i></p>	<p>“Clown”</p> <p>Diversidade de oportunidades providenciadas pela escola 5.3.2.</p> <p>Sensibilidade dos formadores 3.2.1.</p> <p>3º ano vivido como se fosse o 1º 7.3.</p> <p>cansaço do 3º ano 7.3.</p> <p>Projecto “A Rua” 5.2.2.</p> <p>Prelecção pedagógica: estudantes de teatro vs. actores 7.1.</p> <p>Relevância do empenho dos</p>
--	--	---

	<p>mim foi doloroso, foi mesmo! E pronto, e foi aí que eu disse, <i>Epá! Eu sei que é assim</i> e ele disse <i>eu sei que não é esta conversa que te vai resolver isso, é um trabalho que tens de fazer teu, procuras a melhor forma mas aconselho-te a fazer</i>. Claro, eu gostei muito, tudo bem, mas é isso, aumentou ainda os medos, a insegurança (...) E os próprios professores que me conhecem – depois aqui eu acho que há isso, como a escola é pequena, eles conhecem-nos, nós não somos um número, eles sabem quem é a Luísa - ... ainda uma vez eu estive a falar com a Ariana, que foi nossa professora e ela disse-me: <i>eu acho que estás a acumular medos e que te estás a deixar levar por eles</i>. E isso para mim também é importante, ouvir um professor que vem ver os projectos, que é minha professora de Dramaturgia mas é teórica, não tem nada a ver com a prática e... pronto, é mau porque... mas é bom e isso, e pronto.</p> <p>- Eu acho que existe! Não a todos os níveis mas existe. (...) por exemplo, em História do Teatro, acompanha muito, nós antes de fazermos Gil Vicente falámos de Gil Vicente em História do Teatro, já nos conquistou nisso... claro, mais uma vez, não é em todos, não é, (...) eu não tenho Português, mas sei que a Português eles também fazem esse trabalho... O percurso aqui na escola... aqui na escola é assim: como é que eu vejo esta escola? Primeiro é um local que eu gosto de estar, eu sinto-me bem. É pequeno... por exemplo, eu acho que a escola agora está muito diferente, estas turmas assim... não quero ser mazinha... as turmas mais novas e acho que tem, sinceramente no geral, acho que não estão preparados, (...) mas isso não é um problema da escola, acho que se devia ter atenção a todos os níveis, a nível do Ministério da Educação, a todos os níveis... porque eles cortaram com as pessoas com mais de 21 anos não podem vir para aqui... porque isso traz logo outro ambiente, outra forma de crescimento, traz logo outras coisas. E para além que estão a cortar possibilidades às pessoas, que eu acho isso ridículo! Quer dizer, eu tenho 26... 24 quando entrei, então, é dizer-me, <i>olha, desculpa lá, vai dar cola pr'a fábrica porque tu não tens direito a aprender. Toda a gente tem direito a aprender</i>. (...) mas eu sinto isto como uma família (...). Em relação às aulas eu acho assim: acho, por exemplo, que devíamos ter tido muito mais apoio de Interpretação, acho que há uma falha aí, nesse aspecto. Para mim, o que eu acho que aprendi mais a nível de aulas, tirando os projectos, (...) foi com o Adérito, que foi um problema para a turma porquê? Porque é uma pessoa mais velha, é uma pessoa que tem um método diferente, e às vezes um método que parece muito violento, e eu adorei! (...) ele punha-nos ali situações que aquilo parecia psicodrama. De repente eu estava aos berros e a bater-me e a pensar <i>o que é que eu estou a fazer? Mas o despertar disso, e perceber até onde é que nós vamos, foi um caso...</i> o que eu senti foi passar algumas teorias que nós tínhamos dado em História do Teatro e vivê-las na prática. Por outro lado, havia pessoas da minha turma que tomavam calmantes antes de ir para a aula dele. Pronto. E depois as pessoas também não percebiam a linguagem dele, não se davam muito ao trabalho porque, por exemplo, ele às vezes fechava os olhos como se estivesse a dormir e toada a gente, <i>ah! Eu estou a fazer o meu trabalho e ele está a dormir!</i> E eu no início ainda tentei dizer, <i>olha que ele não está a dormir, ele está a tentar passar-te uma mensagem, tu é que não estás a entender</i> (...) Agora, claro, tu não fazias isto, o que estava à tua frente tentava agarrar o texto, ele trabalhava contigo. (...) Por exemplo, comigo era assim eu estava a fazer uma coisa mal e ele <i>ah, não sei quê</i> e eu dizia, <i>pronto, mas eu vou tentar outra vez!</i> E fazia, não dizia <i>então pronto, eu vou-me sentar</i>. (...) O dormir, o que ele, na minha opinião me estava a dizer era, estás-me a fazer dormir, experimenta outra coisa, vai por outro caminho. (...) a mensagem não estava explícita mas estava implícita na atitude dele, e depois (...) eu gosto disso, eu gosto de teatro psicológico, eu gosto de explorar as personagens, saber porque é que elas são assim, porque é que não são, que tenham... e aquilo fazia parte do processo, (...) aquilo é doloroso mas para mim é enriquecedor, eu saía de lá a chorar e batia, esperneava, e às vezes vinha para o fim-de-semana <i>fogo! Este homem está a pôr-me tola</i>, mas eu aprendia com aquilo, enquanto a aula que nós tivemos no 1º no horário e não tínhamos na prática depois íamos lá...</p> <p>- (...) por exemplo, agora temos mais Voz do que Interpretação, acho mal... por exemplo, Voz é uma disciplina que eu não suporto (...), eu adoro a Dulce como atriz, por exemplo, mas não consigo como professora, porque ela não traz nada de novo, (...) fizemos seminários com</p>	<p>professores na construção da auto-confiança 5.3.1.</p> <p>Relação entre disciplinas e projectos 5.1.1.</p> <p>Problema alunos muito jovens 3.3.1.</p> <p>Disciplina de Interpretação insuficiente 5.2.</p> <p>Modalidades de trabalho mal compreendidas pelos alunos 7.1.</p> <p>Maturidade para trabalhar com alguns encenadores 7.1.</p> <p>Coerência das disciplinas e dos</p>
--	--	--

<p>a Margarida, por exemplo, ela veio cá, em meia dúzia de horas fez o que... mais do que meses de aulas com a nossa professora de Voz. E então, quando nós temos esse termo de comparação, caímos todos na professora de Voz, óbvio! Porque aquilo de facto é... este é o 3º ano, e é o terceiro ano a fazer a mesma coisa. É uma hora para o aquecimento técnico... enquanto a Margarida chega aqui, em 10 minutos faz o aquecimento, já está tudo a trabalhar. Tudo! Não é um a ler um texto e os outros a pastar e a olhar par aquilo, a jogar cartas, quase... Nós só não jogamos porque a sala é pequena, porque senão já tínhamos jogado de certeza... (...) Depois, as teóricas. De facto, há aulas que são completamente interessantes, é onde se aprende bastante, é não sei quê... claro que há outras que é para o tecto, é mesmo... Nós temos, por exemplo este ano, Dramaturgia sempre foi uma falha, porque quando era... na primeira professora, oh pá!, nós adorávamos a professora, mas a nível de aula aquilo era uma balbúrdia, completamente. (...) é uma falha que temos, Dramaturgia, quase que nem sei o que é Dramaturgia, é um bocado... este ano é igual, porque nós temos uma professora (...) e ela a falar para nós é assim (<i>baixa o tom de voz para ilustrar o tom da professora</i>) e eu não consigo estar na aula com um professor que esteja a falar assim, apetece-me mandar um berro. (...) depois nós também vamos percebendo coisas, não é, olho para ela, parece-me que está sempre insegura, porque está assim como se se pudesse esconder atrás da cadeira..., e pronto, e não funciona, (...) mas os outros professores não tem nada a ver, (...) mas também este ano está tudo a faltar. (...) Mas na aula de Dramaturgia, nós passamos o tempo a mandar bilhetinhos, como se faz quando éramos miúdos, mas é, literalmente, é a mandar bocas... e depois nisso somos maus, nós somos muito maus... não só com ela, é com tudo, somos maus, porque temos um lado crítico maior, isso também é despertado em nós, cá... o ser humano tem isso! (...) ainda na última aula de Dramaturgia, (...) ela (a professora) está a dizer que está tudo a morrer mas ela estava... é assim, porque não cativa, não puxa, e nós nisso também somos...</p> <p>- (...) em relação ao clima de pares, (...) não foi assim desde o início, como eu já disse antes, no início quase que lhes batia, porque achava insuportável aquele histerismo, aquela coisa toda. (...) Da minha parte, eu sinto-me bem, é isso, eu... estou cansada da escola, mas não é da escola... eu não quero vir para a escola, não me apetece, estou cansada, depois é os nervos, é saber que é o último ano e parece que quero adiar isto, é... eu sinto isso, mas eu sei que chego aqui e que estou bem, eu sinto mesmo isso, e isso é uma das coisas que me angustia. Eu para o ano vou ser quem?! Vou acordar e vou para onde e vou ter com quem?! (...) eu acho que nós já nos conhecemos, porque isto também, esta área permite-nos conhecer muito bem, e há uma relação que não há numa escola... pronto... secundária, porque nós trabalhamos a nível cultural, nós trabalhamos a todos os níveis, não é? Por exemplo, nós não temos Educação Física, nós temos Expressão Corporal, por exemplo, e isso dá uma abertura maior.</p> <p>- (...) eu sinto-me muito bem porque sinto-me muito bem com os funcionários, com o Carlos – não é o contínuo, é o Carlos, o Carlos sabe com quem eu namoro, o Carlos sabe se eu estou chateada ou não, o Carlos está sempre a meter-se comigo (...), com a Alzira, eu rio-me imenso com a Alzira, embora ache que ela tem... problemas cá na escola, (...) não acho que ela seja a pessoa mais competente para estar à entrada da escola, (...) na Secretaria com a Tânia, espectacular! (...) Dou-me mesmo bem com as pessoas que trabalham aqui, (...) é diferente... mas há outra relação, não há <i>esta é a empregada e esta é a aluna</i>. (...) não sinto mau relacionamento, mau ambiente... agora sinto a escola um bocado mais dividida, e isto nas turmas mais novas, sinceramente, sinto mesmo. (...) Quando nós entrámos, não era assim! Era a escola, éramos todos e agora não é assim. Não há essa relação entre turmas.</p> <p>- (...) eu agora tenho consciência de uma coisa: às vezes estão a acontecer coisas e eu estou a fazer teatro, realmente. (...) eu penso que máscaras há em todo o lado e sempre houve. E penso que de facto as pessoas lá fora – lá fora, fora do teatro – representam um papel na sociedade, por isso... um enfermeiro é um personagem, é o personagem enfermeiro, (...) isso não é consciente, se calhar, ninguém anda a pensar <i>eu estou a representar</i>. Claro que depois, quando por exemplo eu digo, <i>ah! Estou a estudar Teatro, eh! Então estás sempre a</i></p>	<p>professores 5.1.3.</p> <p>Maus professores, alunos “mauzinhos” 5.2.1.</p> <p>Clima de escola 2.3.</p> <p>Distinção da escola face a uma secundária 2.3.</p> <p>Relações com funcionários 3.3.3.</p> <p>Representação profissional e representação quotidiana</p>
---	---

	<p><i>representar!</i> Não ando sempre a representar, eu represento tanto como as pessoas. (...) eu acho que isto do teatro é uma coisa muito aliciante, mas muito perigosa... porquê? Porque trabalha muitas coisas, muitas coisas, eu acho que é muito fácil... porque é que eu vejo tantas pessoas completamente diferentes, aqui? Isto é impossível deixar uma pessoa indiferente. (...) Se um actor se entrega realmente àquilo, não pode ser uma pessoa... oh pá, não pode, aquilo mexe(...) eu adoro isso, deliro com aquilo, eu naquela altura, aquela personagem era horrível, aquela mulher passou por coisas... tremendas... e eu dizia para mim própria, prefiro abdicar de tudo mas não abdicó disto. (...) eu adoro teatro, mas há um determinado mundo dentro do teatro que eu não gosto, que é o contexto elitista, eu sou artista, eu sou actor, eu sou isto, eu sou aquilo, uau, olha o meu ego é maior que o teu (...), esse mundo incomoda-me, não gosto, (...) porque eu também faço parte deles, porque eu não posso dizer <i>vou fugir disto</i>, não posso, porque de facto eu estou cá no meio, e às vezes vou lá e rio-me porque lá, às vezes sinto isso, é um mundo aparte, é um palco. Também sinto isso noutros sítios, também vou às festas <i>snobs</i> e é um palco, só que se representa outro texto. Ou vou ao tasco e é outro palco, só que representa-se... (...) eu acho que o teatro é especial, eu acho, mas eu também acho que ser professor do ensino básico seja uma coisa muito especial, eu acho que trabalhar num lar de idosos é muito especial, não sinto... é uma profissão diferente. (...) Na minha opinião, eu acho que isto tudo é um jogo um bocado esquizofrénico, não no mau... não como se fôssemos malucos, mas somos todos um bocado malucos... porque eu já antes de entrar na escola, nós criamos defesas, e eu tenho imensas defesas que tem a ver e sempre tiveram a ver com representação. Em determinadas situações e em determinados confrontos eu penso e se fosse a pessoa assim assim? Eu não me ia chatear com isto, eu não preciso vir aqui para a escola para fazer isso... eu não precisei disso, eu já fazia isso antes. E acho que... claro, é como eles nos dizem aqui: <i>a linha é muito ténue! Cuidado para não passarem para o lado de lá!</i> Mas eu acho que o próprio ser humano cria defesas que são um bocado essas. É a... eu estou numa discoteca, detesto a música, detesto o ambiente e não sei quê, <i>mas se eu fosse a personagem não sei quê que adorava esta música, que adorava não sei quê?</i> ò pá, claro que ia divertir-me ao máximo, então eu se calhar vou ser essa... e não é estar a dizer, <i>eu estou a representar.</i> Representar já é outra coisa, é um trabalho, é chegar ao palco, é trabalhar, é ter um texto, é trabalhar sobre aquilo, é concentrar-se naquilo e apresentar... é assim, tocam-se em muitos aspectos, mas separam-se noutros. Agora, se há pessoas, actores de teatro e cinema e não sei quê que assumem uma postura de representação constante, não sei, acredito que sim. Mas isso é o lado humano. É mais fácil, tu escondes, não tens que assumir, porque... o que eu acho que é o cerne da questão é esse, nem é o teatro, é o lado humano, (...) nós continuamos humanos na mesma, não somos como se pensava antes uau, o artista é uma coisa do outro mundo. Não é. Eu também achava isso, eu antes de entrar na escola eu achava que o actor era assim uma coisa, (...) claro que é assim, por exemplo, têm que manter determinadas coisas, não é, porque imagino aquelas pessoas famosas, que saem nas revistas e que dão entrevistas e que não sei quê, eles têm que ter uma máscara para vir cá fora, é impossível que não tenham, eles não vêm cá para fora, para a entrevista, dizer o que é que se passa, o que é que eles pensam, de certeza, até acho ridículo se o fizerem. (...) aí acho que eles realmente representam, e têm uma máscara, têm que ter, de defesa, porque senão, quer dizer, anda toda a gente no meio da vida deles, não pode ser. (...) por exemplo, eu quero uma coisa, eu quero sair logo à noite. Pronto, já não acontece, mas eu quero sair logo à noite. E estou a ter um discurso, e de repente, no meu discurso surgiu o discurso de uma personagem, porque eu sei, ou o meu cérebro já se começa a aperceber que se eu disser determinada coisa vai chegar lá, e eu acho que isso vem um bocado da técnica. Da técnica e de algum treino que se vai tendo. Agora, isso, não é, eu não controlo a minha cabeça, o inconsciente todo, eu sei lá o que é que anda cá para dentro?</p>	<p>6.</p> <p>Distinção entre representação social e representação profissional</p> <p>6.</p> <p>O actor tem uma máscara como sistema de defesa da sua privacidade</p> <p>6.</p> <p>Usufruto de recursos profissionais para a representação social</p> <p>6.</p>
	<p>Momento favorecido no discurso - IIª Transição: do “depois” da escola</p>	

<p>- Eu não sei se quero continuar a estudar, porque estou cansada da escola (...) porque realmente quero a minha independência, eu preciso trabalhar, preciso... por muitas razões, uma delas é a estabilidade familiar, (...) quero ter a minha vida, quero ter coragem para assumir a minha vida, (...) e a única coisa que eu gostava de estudar é que a escola está a pensar fazer um curso de teatro comunitário, uma especialização, digamos, e eu adorava fazer isso. (...) porque eu adoro aquilo, adoro aquela coisa de estudar a personagem... porque eu acho que são pessoas, porque aquilo é uma pessoa, porque é que ela fazia aquilo? (...) Por exemplo, o trabalho de esquizofrénico, eu adorei aquilo, (...) eu senti... eu não estou a dizer que é isso que eles sentem, mas eu senti que sabia mais do que toda a gente! (...) Só que ela, ela e eu actriz e ela personagem, confrontava o público, e eu sentia que ela olhava para o público e pensava mesmo assim, (...) eu olhava e pensava <i>pois é, vocês estão-se a rir, mas eu sei mais do que vocês todos juntos!</i> (...) naquela entrevista que eles estavam lá todos a fazer, (...) eu não respondia eu, eu respondia dentro do contexto da personagem... e depois eu pensei, <i>será que é assim que eles pensam? Será que é assim?</i> Eu não sei se é ou não, mas é interessante eu, como ser humano, questionar determinada coisas, e eu acho isso mesmo gratificante, mesmo que eu nunca mais faça teatro, só o que eu fiz até agora já é mesmo muito bom. (...) Agora não é... pronto, até agora foi escola, era eu entrava nos projectos porque estou na turma, ninguém me ia pôr de lado, eu agora tenho medo, eu tenho mesmo muito medo! (...) Eu se chegar a um sítio e sentir que estou a começar a ser comida eu reduzo-me à lombriguinha, fico assim mesmo (...). Mas estou ansiosa, estou com muito medo, não sei o que é que vou fazer, e depois é assim, eu não quero estar a fazer teatro... palco, que eu projectos não me faltam, agora queria ver a minha coragem para os pôr. Porque eu gosto imenso de crianças, adorava imenso trabalhar com crianças, eu já trabalhei e gosto, gosto mesmo, (...) eu gostava muito de continuar e aumentar e evoluir com crianças e isso... Depois, no ano passado, nas férias grandes, eu fui trabalhar para um lar de idosos, para a cozinha lavar pratos, e pôr a mesa e servir comidas, a refeição e não sei quê... e quer dizer... detestei! Detestei porque passei-me com o que a sociedade faz... não tinha consciência daquilo, aquilo é um depósito literal das pessoas mais velhas. E só falta ter cartazes a dizer, <i>morre rápido!</i> (...) tomavam o pequeno almoço e aquela dose de cavalo de comprimidos e depois saíam do refeitório; saíam do refeitório e esperavam que chegasse o almoço (...), e então, pronto, eu gostava de intervir nisso, e por isso é que eu gostava de fazer um curso de Teatro Comunitário. Gostava de estar sempre assim a aprender, gostava de trabalhar com pessoas... operárias, com e levar-lhes coisas que eu aprendi aqui, que me deram aqui, que são tão importantes, só o facto de tu caminhares e dizeres <i>estás a caminhar nesta sala mas não caminhaes assim, caminha assim porque tu tens valor, tu tens o teu valor!</i> E eu acho que isto, só passar isto já é importante. (...) gostava de dar formação, também, (...) gostava de dar Expressão Dramática, (...). Agora, o que é que eu vou fazer, eu já penso, <i>olha eu vou fazer o que me aparecer, se tiver de ir para a caixa do Modelo, vou representar para a caixa do Modelo e... e olha, é o que tem que ser.</i> (...) só para acabar, eu acho mesmo , o que eu acho fundamental, para já, para mim, é: eu estou a fazer aquilo que eu gosto, e depois é outra fase, pois sabe-se lá o que é que eu vou fazer, não sei... mas tenho muito receio!</p> <p>- Eu acho que cidadania... somos nós todos. E depois vejo cidadania, por exemplo, se eu pensar no nosso trabalho para a cidadania. Acho que se for bem feito pode ser uma coisa muito proveitosa, muito... muito importante, porque se o teatro for feito em determinados moldes, nós podemos pôr as pessoas a pensar, a questionar, a aprender e uma forma... (...) eu acho que nós também devemos entreter, mas, quer dizer, mas não estar a reduzir as pessoas tipo à novela chica não sei das quantas, não é só isso. E acho que nós na cidadania, podíamos ter um papel interventivo muito grande e de mudança, de... é assim , tipo tocar nas pessoas nesse sentido, não no sentido gratuito mas <i>tu vives aqui, meu querido, e aqui acontece isto e isto e isto. Portanto, confronta-te com esta realidade e pensa sobre ela e vê se queres mudar ou não.</i> E acho que nós, enquanto cidadãos que somos... porque se isso se deveria fazer, se isso devia ser uma troca entre toda a gente, nós como grupo, podíamos intervir muito mais nesse sentido. É uma das funções... acho eu.</p>	<p>Trabalho como desejo maior, associado a independência mas também a realização profissional 8.3.1.</p> <p>Medo do futuro 8.3.1.</p> <p>Outras experiências profissionais e uma consciência social 8.3.2.</p> <p>Receio do futuro, do trabalho difícil de identificar 8.3.1.</p> <p>Cidadania necessariamente presente no teatro 10.1.</p>
--	---

	<p>- (...) Não temos nenhuma autonomia... autonomia? (...) isso era o que eu queria ter, autonomia era o que eu queria sentir, para poder fazer alguma coisa, para poder não ter medo... Acho que a sociedade nos tenta limpar essa palavra. Não interessa que sejamos autônomos, interessa que sejamos cordeiros, (...) agora cabe a cada um construí-la ou não... é um bocado difícil mas não é impossível de todo, e parte de cada um cirar esta autonomia. Acho que é isso...</p>	<p>Autonomia ausente, palavra “limpa” pela sociedade 9.1.2.</p>
--	--	---

Aluno/a	Momento favorecido no discurso - 1ª Transição: do “antes” para a escola	Categorização
Francisco	<p>- (...) Eu para mim houve mesmo uma grande mudança. O que pensava relativamente ao Teatro... houve mesmo muitas transformações. Eu comecei a fazer teatro mais ou menos com 14 anos, foi uma coisa que eu sempre quis muito fazer, (...) Eu comecei a fazer formação e fui sempre tendo formação e sempre trabalhando, mas nunca foi <i>ah! Quero ser profissional disto, quero viver disto...</i> não pensava. Aos 14, 15, 16, 17 não era uma coisa que pensasse (...), eu lembro-me de ter problemas, de miúdo escrever coisas muito dramáticas, mas é preciso de arte para sobreviver, sabes uma coisa que te sentes mesmo... pronto, sentia-me bem, (...) Depois, eu acabei o 9º ano, entrei em humanidades e continuei, estava a fazer teatro por fora. (...) estava numa companhia semi-profissional, ia recebendo formação, ia fazer cursos e tal, trabalhava com pessoas já profissionais, e... portanto, e ao mesmo tempo fui construindo um grupo de teatro com algumas pessoas da minha idade que faziam parte dessas formações que eu ia fazendo.</p> <p>- (...) a escola começou-me a correr mal, (...) eu comecei a chegar à escola e comecei a não me sentir bem lá... não é a questão de ser bom ou mau aluno, (...) eu não funciono bem se não estiver a fazer coisas que goste. (...) comecei a achar que já não fazia sentido nenhum, (...) não puxava por mim, era muito básico, uma cortina, sabe?! E depois eram as pessoas que estavam à minha volta que não... e então lembro-me de sair da escola, de ficar a chorar, e chegar a casa nessa dia e dizer ao meu pai que não ia mais às aulas. (...) Tinha 16, 17... eu não me lembro de... as únicas coisas que eu me lembro, dessa altura, são para aí seis meses, estava muito triste... a única coisa que me lembro dessa altura é... isso pode ser um bocado lírico, mas é de coisas relacionadas com o teatro, (...) aquilo foi a única coisa que se calhar consegui manter. Pronto, depois no ano a seguir eu tive de me inscrever no ensino recorrente, (...) comecei a estudar à noite, ia lá e era relativamente fácil para quem não estava a trabalhar tinha muito tempo para estudar durante o dia, não era... só que eu comecei... chamaram-me em Dezembro... isto foi Dezembro do ano antes de vir para a Escola, chamaram-me, comecei a ter mais trabalho, fiz um monólogo de Natal para crianças, depois fui trabalhar na Páscoa, conheci muita gente, muitas pessoas que me falavam nesta escola, acabei por ver que podia... vir aqui para a Escola, mas não foi... mas foi porque comecei a pôr em prática as minhas necessidades, precisava de mais formação, e depois tinha que estudar e acabar o 12º ano, ao menos vinha fazer uma coisa de que gosto e... foi mesmo um ano decisivo. (...) comecei mesmo a sentir necessidades de formação. Se era aquilo que gostava de fazer, ao menos que faça bem...</p> <p>- (...) a questão do teatro em casa, com os meus pais eles nunca me... nunca houve um apoio, aberto, vá, tipo <i>faz isto!</i> mas também nunca me puseram bloqueios, deram-me liberdade para fazer o que quisesse, (...) só que depois quando começo a querer fazer disso uma profissão e perceberes que tens que te sustentar e o teatro não é, numa vida prática não é uma profissão... não é uma coisa certa, não é uma coisa, e isso para os meus pais é um bocado estranho de perceber, complicado. (...) O meu pai disse que eu estava a andar para trás, que ia tirar um curso de carpinteiro, que era um curso profissional, queria mesmo que eu tirasse um curso superior... (...) aquilo que eu tento perceber é que o meu pai sempre teve a questão do equilíbrio, em ter uma vida que é normal... eu também me preocupo muito...(.)</p>	<p>Relação desde cedo com o Teatro 1.3.1.</p> <p>Uma ocupação não escolar toma gradualmente um lugar especial 1.3.2.</p> <p>Apoio familiar não reconhece teatro como trabalho 1.1.</p>
	Momento favorecido no discurso - do “durante” na escola	
	<p>- é um bocado difícil viver do teatro, (...) não é impossível, e eu cada vez mais percebo e penso assim, por exemplo... o ser só actor não... cada vez mais sinto, o decorar um texto, ir para cima de um palco, a mim não basta só isso para me satisfazer, não me vou sentir uma pessoa útil, estar cá forma e uma porcaria de... não é porque não seja o que a gente quer, o ser actor, mas é uma profissão fácil demais. A mim parece-me. Agora, eu criar bases para poder iniciar os meus projectos, para poder encenar, poder criar bases não no sentido artístico, mas poder criar projectos que digam alguma coisa às pessoas, cada vez mais vontade de conciliar as duas coisas, uma</p>	<p>Projecção para além do palco 7.1.</p>

<p>parte não diria tão comunitária, mas de dar, (...) os projectos que vejo, no meio que estou, aqui no Porto, são coisas que eu olho e que sinto que são coisas muito superficiais, nesse sentido. Não são, não cumprem esse papel do intervir, do criar, (...) como os políticos, como as coisas são feitas, sinto que é tudo muito feito para alguns, e não literalmente para a consciência social e da realidade dos tempos que o teatro deveria ser... e deve ser.</p> <p>- Eu acho que a Escola não... pode expressar isso, não trabalha isso com os alunos. Quando eu digo não trabalha, isso acaba por se tornar uma questão acessória. (...) eu sempre gostei muito de teatro, e dei por mim aqui na escola a não ter muita vontade de fazer teatro, e a ver o teatro como uma coisa muito difícil, muito... e isso assusta-me, assusta-me porque eu não ter vontade de decorar o texto, não ter vontade de trabalhar o personagem, coisas que eu desde pequenino gosto de fazer, que tenho mesmo vontade de fazer e desde pequenino que faço, (...) e esquecer-me disso tudo, fazer isto de uma forma mecânica... É que eu dei por mim esquecer-me porque é que... a meio do curso a <i>porque é que eu estou aqui, porque é que eu quero teatro, porque é que eu gosto de teatro?</i> E isso fez-me lembrar porque é que eu gosto de teatro. A pessoa que eu, quando entrei aqui, já não sou o mesmo, passei por um processo, mas uma coisa que eu penso mesmo é não me deixar esquecer que eu gosto muito de teatro... (...) exactamente por causa disso, porque nós trabalhamos... há uma coisa muito técnica. Então eu acho que é isso que não se trabalha, que acho que há um trabalho muito mais sensorial, tanto a nível sensorial como a nível técnico, coisas que mais... conhecimentos mais profundos, porque eu acho tudo muito superficial. (...) é importante porque tu tens ali um tempo para tu pegares numa frase e fazeres aquilo que tu queres. E isso a Escola não dá esse espaço. (...) acho que o espaço... numa escola de teatro faz confusão não haver. E por não haver por esse factor... e também não dá porque nós temos... é a questão dos erros, vocês têm que errar, não têm que ter medo de errar. Mão não acho, não há esse espaço de errar. (...) Nós somos uma escola de teatro, não é, devia acontecer tanta coisa e as pessoas deviam... eu olho para os meus pais e vejo pessoas muito passivas... quando numa escola de teatro faz-me confusão isso, a passividade das pessoas, faz-me mesmo, não é? E lá penso... porque de facto somos pessoas passivas. E porquê? Claro, já nem têm tempo para si, a escola absorve muito e já não têm tempo para trabalhar esse lado artístico pessoal, (...) sinto-me completamente, sinto-me passivo...</p> <p>- (...) para mim o teatro que eu quero fazer e se um dia encenar e dirigir um grupo, se tiver a oportunidade, acho que o teatro em si pode conter as duas coisas (o lúdico e o agressivo), (...) eu gosto muito de trabalhar as coisas por aí, fazer rir e as pessoas perceberem do que se estão a rir. (...) Eu de vez em quando olho para os meus professores e sinto uma coisa muito... quando eu falo nesse cortina é porque não sinto as coisas consistentes, mesmo esse projecto que eu acho que devia ser ousado, não sinto uma coisa consistente, porque na prática não vejo isso, (...) não é por mal porque eu aprendi e aprendo muitas coisas, mas sinto uma abordagem das coisas que para mim já... já é ultrapassada, já... estafada.</p> <p>- (...) eu estou a falar e sinto-me cansado de muita coisa, mas não... lá está, só que o que eu sinto é que... eu cheguei a uma altura aqui na escola em que não vi as coisas evoluírem, ficou na estagnação. Agora... em certa parte, claro que é minha, porque eu estou a estudar e se eu estagnei... mas eu tenho consciência porque é que isso aconteceu, também, tem a ver com coisas exteriores dentro da escola, coisas que me foram criando defesas que me fizeram estagnar em muita coisa... (...) isto tem a ver com o teatro, também estás numa escola, e o que eu sinto é que há muita... há pessoas que fazem uns jogos e que... isso há em todo o lado, mas eu vejo isso quando se lida com o outro, i lida-se muito com o ego, com uma coisa de imagem, há muita... há muitos jogos e as pessoas têm muitos esquemas, (...) são capazes de ser mais metódicos e distanciam-se mais das aulas e dos professores... eu dou-me muito às coisas, e ao teatro dou-me, e às vezes, quando tu dás, dás e não te sentes... não te sentes resguardado, ... não é premiado, é mesmo resguardado, respeitado por isso... respeito nesse sentido, respeitar aquilo que tu dás.</p>	<p>Consciência social 7.1.</p> <p>Transformações na identificação de si 7.2.</p> <p>Escola muito absorvente, pouco tempo para trabalho pessoal, muita passividade 5.2.2.</p> <p>Crítica às orientações artísticas da escola 7.3.</p> <p>Percurso do curso confunde-se com o percurso individual 5.2.1.</p>
---	--

	<p>- Nós num espectáculo de turma, que foi o primeiro espectáculo da Escola (da Companhia?), foi muito importante, só que, lá está, senti-me de certa forma usado porque nós deixamos de ter aulas, nós fomos sobrecarregados por ter testes e ter exames e ter ensaios à noite e ao sábado e ao domingo, tudo muito sobrecarregado... mas lá está, nós estávamos lá... mas não te sentias compensado. Isso não é bom, não é bom estares numa escola... isso e outras coisas... não sei... e a minha turma fez muita coisa, mesmo, extracurricular.</p> <p>- (...) coisas boas... em primeiro lugar, conheci algumas pessoas com que me consegui identificar, e se calhar perceber que são as que eu estou à procura. Depois, pessoalmente eu senti que cresci muito, sinto que evolui, evolui muito comigo, na consciência de mim, na consciência de mim com os outros, e sinto que hoje me conheço muito melhor, (...) sinto-me muito mais calmo comigo e com o mundo. Pronto. Artística e profissionalmente sinto que há muitas, há muitas lacunas no meu trabalho que não as consegui colmatar, sinto... mas há coisas... o que é engraçado é que foi assim, como eu já tinha alguma prática antes de vir para cá, muito... na forma de conduzir projectos, em tudo, há muito esta... não é negligência, mas é... não se preocupam tanto comigo como aluno, (...) eles não se apercebem disso, mas estás num projecto, tens 3 semanas para fazer um projecto, como por exemplo, o projecto “Zero”, eu fui dos últimos a trabalhar, (...) lacunas que poderiam parecer mínimas no 1º ano, e que eram mínimas porque à beira do resto, as pessoas ainda tinham coisas muito piores, (...) é um bocado o que eu digo, as pessoas só começaram a aperceber-se das lacunas agora, muitas só começam a pensar nas lacunas agora. Para mim é muito mau! (...) há pouco disse que os professores, esse conhecimento que têm comigo, não o trabalham de um forma metódica, não sabem trabalhar isso (...) e há poucos professores nesse sentido que me conhecem mesmo, conhecem mesmo a sério. (...) os professores se calhar nas avaliações sobre as práticas são assim muito <i>ai!</i>... é isto, é isto, e ao mesmo lado, senti-me muitas vezes negligenciado, (...) não era a questão de faltares à aula, porque eu não faltava, e depois eu começava tipo a trabalhar e ele trabalhava comigo, mal começava o exercício ele pegava em cinco e os exercícios práticos eram todos feitos por esses cinco. (...) deixei de ter respeito àquele homem, ainda hoje não tenho respeito e dizem que é um grande encenador, (...) lá está, só quando eu comecei a faltar às aulas é que viram o que se passava, depois de eu já ter falado. (...) em primeiro lugar, como não se estabelecem barreiras, mesmo a questão de tratar por tu, as barreiras como são pouco nítidas, (...) e essa barreira, que é mais distante, acabam por... isso impõe o funcionamento da própria... do processo. Depois é claro que há preferências... (...) há professores que gostam muito daquele porque o gajo se ri muito e põem-no sempre a fazer do gajo que se ri muito. Há outros que gostam muito de ti a fazer de psicopata, e põem-te sempre a fazer de psicopata. (...) Marcam-se as pessoas! E depois isso tem valor no trabalho, tem valor nas notas... é assim, é a realidade.</p> <p>- (...) eu acho, mesmo a escrever, eu olho para as coisas que escrevo... eu tenho a tendência a reforçar as coisas positivas pela negativa. E a escrever eu reforço sempre tudo pela negativa. Isto pode parecer um contra-senso, mas eu acho-me uma pessoa muito positiva, acho-me muito positiva... (...) se eu estivesse tão contra isto, não estava aqui, não tinha acabado o curso, era tolinho. (...) No geral, os professores e isso... eu... notei muito, não sabem muito bem como lidar com as coisas. Eu sinto que... assusto-os em algumas coisas. (...) eu sei que tenho tendência para me isolar muito. E eu... o que eu sinto às vezes é que as pessoas não me percebem, só agora é que me começam a perceber...</p> <p>- Quando entrei cá para a Escola... isto é muito... são muitas montanhas russas, porque eu lembro-me (...) de vir fazer as audições com uma segurança extrema, mesmo, porque já tinha trabalhado e isso e estava... aos 18 anos... não era agora vou-me sentir superior aos outros... às vezes sinto, mas, (...) cheguei a essas audições, pronto, primeiro no dia <i>será que vou entrar, será que vou entrar?</i> Pronto, entrei, fiquei muito contente com a escola, quer dizer houve assim uma fase de fascínio. Fascínio, porquê? Fiquei mesmo fascinado pelos professores, comecei a ter... fascínio no sentido da escola que à partida vou finalmente estar a estudar aquilo que quero. Eu nunca me senti muito fascinado pelos professores, tipo eu lembro-me de ter colegas meus fascinados com o Luís Pedro, com o Fernando, são assim figuras do</p>	<p>“Tartufo” exemplo de más experiências 5.1.2. Relações e questões identitárias 7.2.</p> <p>Prática prévia revela-se negativa 5.2.3.</p> <p>Relação negativa com professores 3.2.2.</p> <p>Confusão de planos de relação entre professores e alunos 3.2.2. Questões identitárias 7.2.</p> <p>Fase de fascínio no início 7.3.</p>
--	---	---

<p>teatro, não é, são símbolos, (...) mesmo com outros professores também mas é diferente, eles é que são assim os marcos, (...) e eu nunca me senti, (...) eram professores para mim mas nunca vi aquela áurea ali à volta, (...) muitos dos meus colegas sentiam-nos quase como acima deles. Eu nunca fiz essa hierarquia... que é nítida, não é, eles são mais velhos, estão acima de ti, já têm muitos anos de teatro, mas a nível dos valores, não! (...) houve essa primeira fase, nem era de fascínio... era fascínio pela escola e pelo ambiente, era um situação nova para mim, estava a fazer realmente aquilo que queria, que tinha planeado, que vinha de encontro a um sonho, vinha de encontro àquilo que eu queria fazer como pessoa. Depois... lá para o fim do 1º ano eu contribuí, e pronto, eu levei as coisas, acho que sim, e segui contente por ter conseguido fazer o espectáculo bem, (...) e senti-me muito bem e depois, depois em termos do outro ano lectivo com os Mezannini... fui convidado pelos Mezannini para ir trabalhar para... para ir lá fazer um estágio final, e aí já comecei a sentir mal, porque... a partir desse momento a escola começou a desiludir-me em muitas coisas, porque senti... lá está, senti-me usado, outra vez como... senti-me usado e há uma coisa, não foi a escola que me deu o teatro, (...) – não sei se sabes nós tudo que façamos temos de pedir autorização à escola – (...) nós fomos convidados, eu e a Mariana a trabalharmos... pelo encenador da companhia que tinha estado a trabalhar cá na escola, e nós pedimos autorização à escola e depois houve assim umas... eu senti tensões por parte da escola para nos deixar ir (...), já li o meu contrato e isso e artisticamente e moralmente eu posso fazer aquilo que me der na grande gana, não tenho mesmo que justificar. E ainda por cima sentir tensões, é uma coisa que custa. Nesse sentido de apoderamento da tua pessoa, isso faz-me... isso a mim causa-me uma grande... um estrangulamento em certas coisas. Porque eu depois... eu na altura soube que a companhia queria trabalhar comigo, e lá está, podia ter tido trabalho durante um ano, se eu quisesse ir, claro ia ter que parar a escola, se calhar, mas a oportunidade não me foi dada, por uma coisa que eu conquistei... percebe? (...) Não acho isso correcto, porque eu tenho que ter direito a pensar pela minha cabeça. A partir do momento em que sinto que me começam a dirigir para algum lado... Pronto, houve essa fase... Mas pronto, percebi e tudo,... o <i>workshop</i> da Wanda... E depois a partir daí foi que eu me desiludi muito, muito, fui-me desiludindo gradualmente, e a fase em que comecei a deixar de acreditar nisto e essa fase custou-me muito, ...</p> <p>- Agora, o 3º ano. (...) o 3º ano, apesar de... é sempre um dia a frente, (...) depois há aquela coisa de sair da escola, eu sei que vou sair. (...) Poucas são as aulas em que eu sinto que tenho ido e que me sinto inteiramente a aprender ou com vontade de estar lá. (...) eu venho para a escola mas não me sinto bem aqui, não me sinto bem, sinto que para passar o tempo há umas coisas que se inventam, lá está, com a mania... é bater na tecla que já batemos no 1º e no 2º ano, isso mais nas práticas, não senti evolução nas coisas, não sinto coisas consistentes... por exemplo, nas teóricas... as aulas teóricas até podem ser mais chatas, mas não sinto tanto. Por exemplo, o Armandino, gosto das aulas do Armandino, sinto que estou sempre a aprender, sempre... mesmo que seja Inglês ou Português, sei lá, pesquisa para um trabalho, coisas assim... mas eu faço, eu gosto de fazer... Agora, nas práticas, algumas que já sinto sempre a bater na mesma tecla e não sinto muito, claro, não há tempo para fazer coisas mais profundas, (...) também sinto outra coisa, é aquela ansiedade que é que não sabes o que é que vais fazer quando saíres daqui, e também acho que perco muito tempo a pensar nisso, ou já perdi, (...) perde-se muito tempo com coisas que são inevitáveis, que vão acontecer...</p> <p>- (...) Eu consigo trabalhar com toda a gente, felizmente trabalho com toda a gente, (...) há coisas que bloqueiam, quando há coisas, há ali coisinhas atrás, coisinhas que as pessoas não dão bem, sentes bloqueios das pessoas... e quando, quer dizer, não é, pegar numa pessoa, tocar desta forma o corpo dela, exige uma intimidade que se sentes que as coisas não estão a ser feitas, se há ali coisas por resolver, se se exige que as coisas... sente-se, logo, e bloqueiam o trabalho. Nesse sentido, há pessoas com quem não consigo trabalhar e prefiro não trabalhar porque sei que não vai a lado nenhum. (...) Não (se colocava tanto noutras situações) porque não havia ligações tão fortes! (...) se o meu colega se sentir mal com o corpo dele, se ele expõe o seu corpo a todos os níveis, quer dizer, ele despir-se à minha frente,</p>	<p>Professores prestigiados, mas iguais a nível de valores 5.1.2.</p> <p>Mezannini marca uma inversão negativa 5.2.3.</p> <p>Tensões em torno dos direitos e oportunidades 5.1.2.</p> <p>Fase de desilusão gradual 5.2.1.</p> <p>O 3º ano 5.2.1.</p> <p>Práticas mais repetitivas, teóricas mais interessantes 5.2.1.</p> <p>A ansiedade da saída próxima 9.1.2.</p> <p>A implicação inerente a este tipo de trabalho 4.2.3.</p>
--	--

	<p>quer seja nas aulas, se o colega meu (...) porque há um contacto muito forte, e tudo o que isso... e gera esse contacto muito forte. A nossa turma é uma turma muito unida e que as peças em palco sempre houve muita união entre nós. (...) Uma coisa que eu sinto apesar de tudo é que as pessoas são muito... neste sentido são verdadeiras, (...) não se criam muito aquelas coisas do ficar silencioso e depois andar, andar até rebentar. Isso é bom. (...) E eu sei que há pessoas que não posso ter esse tipo de relacionamento, e eu sei onde posso chegar com elas, mas não vale a pena aprofundar porque sei que não vamos pelo mesmo caminho, (...) e às vezes no meu trabalho individual sinto-me prejudicado por causa de trabalhar em grupo... eu senti isso, por exemplo eu neste projecto senti, às vezes um tu chegas atrasado ou por não apareceres a um ensaio lixa-te logo tudo, e a disponibilidade do pessoal fazer as coisas, (...) Eu gosto de trabalhar sem estar a forçar, e quando tu sentes muitos bloqueios as coisas não acontecem, e não acontecem em palco e depois fica-se é porque não as fizeste.</p> <p>- (...) só essa coisa pequenina, eu senti... senti a turma toda, e isso é muito bom, porque, aliás, quando há alguém que falhe, há uma coisa que o grupo vira-se quase como um colectivo para essa pessoa. (...) acho que é um bocado não ser necessário dizer que nós somos 20 pessoas e que somos muito... somos nós, somos todos muito especiais (...) e por acaso acho que é por uma questão de maturidade, acho que a nossa turma, apesar de tudo, que ainda abarca, (...) ainda vai conseguindo criar esse equilíbrio, e entre nós isso é mesmo muito bom. (...) eu lembro-me que há colegas na minha turma, que eu ao princípio, quando os conheci, por exemplo, o Luís é uma pessoa que gosto muito, mesmo, e ao princípio quando o conheci, eu detestava o Luís, fazia-me muita confusão porque eu olhava para o Luís, com a idade que ele tinha, coisas que eu já tinha sido assim... e portanto, quase teres um espelho de ti, é muito confuso, e acontece muito isso, porque é... estão a passar por coisas... e há muito isso, há muito essa união e isso é muito bom, mesmo a nível do conhecimento interior é ... muito bom. E cria-se uma dinâmica fresca, uma coisa nova...</p> <p>- (...) acho que a escola devia ter mais espaço de projecto, espaço de experimentação pessoal... para mim é muito importante o projecto. Sempre foi muito importante, porque era a única altura que eu tinha que... tipo, estou a fazer teatro, posso... não ter aquela coisa... quase nobre de vir às aulas, dá para perceber uma realidade... é muito importante! E para mim, é quando eu me sinto melhor, e sinto que funciono muito melhor em projecto do que nas aulas, (...) e é quando sei realmente que é isto que quero fazer.</p> <p>- E causa uma grande confusão! Porque estar a fazer isso como pessoa e estar a fazer isso profissionalmente, depois olha, está tudo misturado. (...) se não estás assim muito saudável, (...) o jogo, o papel que usas, não é, como profissional, pode ser muito bem o papel social e o papel... então, é uma camada de estruturas de máscaras sociais, ou máscaras-máscaras e isso... e eu sinto que a escola connosco a esse nível faz uma coisa que é limpar tudo e teres consciência disso para poderes usar, porque também se não tiveres consciência, é impossível. E depois eu acho... é muito engraçado, porque tu vês... nós temos aqui mesmo um papel social aqui na escola, (...) mesmo nos intervalos há uma coisa exacerbada dos nossos estilos sociais, nós sabemos que somos... ages depois de uma maneira que... e às vezes o teatro é um bocado isso. São muito irónicos com esses papéis todos... (...) depois há aquela coisa do aluno da Escola, depois lá fora, não é, as pessoas conhecem-nos porque são os amigos dos amigos, portanto... e aquela coisa é aluno da Escola, é assim uma coisa, (...) não me interessa, eu quero-me formar, e quero usar o teatro para fazer aquilo que quero, agora se quero ser actor ou se quero ser encenador, não sei o que é que quero ser... não, acho que isso é uma coisa... (...) acho que o meu problema é esse, é dizer as coisas e às vezes eu fico um bocado de fora, as pessoas ficam assim a olhar, (...) é um bocado angustiante, acho que é isso...</p>	<p>Trabalho individual vs. trabalho de grupo 3.2.2.</p> <p>Solidariedade e apoio no trabalho 3.1.</p> <p>Relevância das diferentes idades na formação 3.1.</p> <p>Projecto como espaço de experimentação pessoal 4.1.</p> <p>Representação social vs. representação profissional 6.</p>
	Momento favorecido no discurso - IIª Transição: do “depois” da escola	
	<p>- É assim, eu agora vou sair da escola e não quero estar à espera, (...) não quero estar a contar com a escola para arranjar trabalho, (...) se acontecer, acontece, e isso era bom que sim, também não estou a dizer que se tiverem trabalho para mim não me vão ligar... mas não quero estar a contar com isso, acho que tenho de ser mais autónomo, mesmo, e quero encontrar essa autonomia. (...) eu sinto que precisava</p>	<p>Necessidade de mais formação em teatro</p>

	<p>de mais formação em teatro. Bem sei que vou ter essa formação a trabalhar. (...) Admitia (fazer um curso superior) que não tivesse a ver com Teatro directamente, mas que para mim tivesse a ver. De maneira que eu tenho várias ideias, eu... claro que tenho a questão do meu pai e tenho que fazer um curso superior que me ajude. Em primeiro lugar eu sinto necessidade de independência e não quero estar a viver à pala do meu pai para me pagar um curso, (...) o ideal para mim era conseguir ter um trabalho... prontos, mas agora o curso! (...) queria uma ciência humana, e queria Antropologia porque me ia ajudar a fazer teatro. (...) E pensei em Ciências da Educação (...) Eu é que tenho que ir à luta, porque muitas vezes eu à minha volta para chegar eu perco-me no meio de saber como é que quero fazê-las, o que é que quero fazer, porque quero fazer as coisas a sério, não quero fazer as coisas... débeis... portanto, não sei, pensei sobre se vou trabalhar, não sei se vou concorrer este ano para a Universidade ou ficar mais um ano a fazer...</p> <p>- (...) para mim a palavra cidadania é estar no meio das pessoas, é no meio da rua... cidadania é ... é saber estar com as outras pessoas, e claro aquilo muito bonito que a gente aprende desde a primeira classe, o respeito, a tolerância, essas coisas todas bonitas... essencialmente é saber olhar os outros nos olhos e... não explodir, não ter atitudes mais agressivas contra ... porque é pior, tudo o que para mim é imposto é pior porque depois ganha outras raízes, (...) cidadania é mesmo... para mim, é olhar olhos nos olhos e dizer a verdade, naquele momento saber chegar a ser um... é sensatez. A cidadania tem a ver com o contacto... o contacto entre as pessoas.</p> <p>- (...) eu acho que a autonomia... eu acho que é formação, e formação para mim acaba por ser... às vezes as pessoas, se têm educação e têm o aspecto mais formal e no material, portanto algo que as sustenta para trabalhar, (...) és responsável por aquilo que tu fazes ... tu estás até a fazer mal, mas podes mostrar mesmo a vontade de fazer as coisas por ti. Eu para mim acho que é assim, é deixar as pessoas livres para elas bater com a cabeça na parede, e se baterem e se tirarem... e terem consciência da..., do que estão a fazer e por elas, porque é só assim que as coisas vão (...), e se saberes porque é que bateste a primeira e é importantíssimo. (...) quando as crianças começam a andar, começam a correr para todo o lado, (...) às tantas têm que cair um bocadinho, magoar-se, arranharem-se, que depois acabam por ganhar anticorpos, acho que é mesmo...</p> <p>- (...) a questão da autonomia a nível da formação. Aqui na escola eu sinto que... às vezes sinto uma certa rigidez na forma... não é as técnicas que nos dão, mas para que é que são usadas, como é que têm que ser usadas, a forma como... lá está, há bocado quando estava a falar da ... uma rigidez a fazer as coisas. Mas isso eu percebo, é uma escola, uma linha, tem que se ir um bocado por ali. Mas acho que isso acaba por cortar um bocado na autonomia, uma pessoa só pode ir por aquele lado... e não estou a falar de técnica, mas estou a falar de fazer isto com a técnica, não podes usar, experimentar para fazer outras coisas... e isso já não é então autonomia. E é o que eu digo, não há esse tipo de autonomia, autocursos que se fazem uma ou duas vezes por ano, tu estares a trabalhar um tema e apresentares depois aos teus colegas no grupo. Só que, até aí não há autonomia porque são eles que propõem e estabelecem os grupos.</p>	<p>Estudos vs. trabalho (independência económica) 8.2.</p> <p>Cidadania 10.2.</p> <p>Autonomia (aprender com o erro) 9.2.</p> <p>autonomia a nível da formação 9.1.1.</p>
--	---	---

Aluno/a	Momento favorecido no discurso - 1ª Transição: do “antes” para a escola	Categorização
Rui	<p>- (...) Eu estudei no Brasil até ao 12º ano, concluí o 12º ano no âmbito de uma escola muito fácil, assim considerada muito fácil, que é uma escola que funciona em turnos nocturnos, que tem um grau de dificuldade muito inferior às escolas normais, que são frequentados por pessoas que trabalham durante o dia e que vêm concluir o curso, e eu aproveitei isso porque... nunca ter uma empatia muito grande com o estudo, com essa disponibilidade de estar numa sala de aula e comer informações de pessoas que estão ali a debitar, apenas (...) e por isso, procurei essa escola e consegui me formar no 12º ano, terminei o curso e, a partir daí continuei um bocado sempre perdido no “que vou fazer”. Sei que gostei de fazer tudo ao mesmo tempo, (...) até que a minha mãe e o meu pai começaram a conversar da vida, eu comecei a entender da vida deles passadas, comecei a entender um bocado daquilo que eu sentia, que era um bocado mais ligado com a arte, uma coisa mais das pessoas, não assim do que está escrito num livro, não do que está sendo imposto numa escola, não da matemática, não da física, mas sim do sentido do ser humano, mais como pessoa. E, foi coisa que me atraiu (...) e o primeiro teste que eu fiz foi para uma escola de Belas Artes. Mas eu não tinha a menor noção da técnica, tinha mais aquela coisa, aquela aptidão de gostar de ligar nos materiais, conhecer alguns e tentei fazer, mas não passei pela falta de técnica, (...) fiquei mais uns seis meses à procura daquilo que eu queria, (...) procurei uma professora de artes plásticas, fiz um ano com ela de aula de desenho, aula de modelação, (...) sentia prazer com aquilo mas ao mesmo tempo estava fazendo tudo ao mesmo tempo, (...) nunca me topei agarrar alguma coisa firme e ir até ao fim com ela. Sempre gostei de absorver tudo, sempre me interessei muito pelo trabalho das pessoas que estavam à minha volta, não é, fui muito influenciado por isso, pelos gostos das pessoas à minha volta. Entretanto, comecei a trabalhar num bar, à noite, e foi onde comecei na vida social, conhecer pessoas interessantes, pessoas que pensavam como eu, que já andavam no teatro, andavam no circo, até que então resolvi entrar para uma escola de circo no Brasil, por causa desse convívio com essas pessoas.</p> <p>- Fiz um ano dessa escola de circo também, gostei muito daquilo mas, entramos de férias, eu fui trabalhar para um outra cidade, eu precisava de meu espaço – eu sou filho único, minha mãe começou a me sufocar demais dentro de casa eu já com uma idade avançada, (...) não posso criar essa dependência com a mãe, eu tenho mesmo de romper esse cordão umbilical, eu tenho que seguir minha vida porque senão eu vou ficar cada vez mais preso, não vou conseguir vencer meus obstáculos (...), e viajei, embora sozinho, para uma cidade no norte do Brasil para trabalhar numa pousada, (...) e conquistei o meu espaço ali, e senti finalmente que eu era capaz de... de ter com pessoas, no meio profissional, de conseguir me virar, de respeitar, de me impor também às vezes, e vi que era suficientemente capaz de seguir minha vida sozinho.</p> <p>- voltei para casa, comecei a namorar com uma figura (...) que o pai dela sugeriu que viéssemos para cá para Portugal, que ele estava bem de vida, tinha um trabalho fixo e poderia nos proporcionar uma formação académica para continuarmos o nosso futuro. E vim para cá à procura de uma escola, que ainda tinha ficado com aquela coisa da arte, do circo, e vim para o Chapitô, escola de circo. (...) eu tentei por telefone entrar em contacto com as pessoas do Chapitô, que me disseram que eu já tinha uma idade muito avançada para iniciar um curso de circo. E eu fiquei naquela, <i>fogo, nem me conhecem, não sabem de meus potenciais, me cortam mesmo pelo telefone</i>, mas assim mesmo insisti ainda um pouco mais e pedi mais informações sobre escolas de arte desse género. E eles me indicaram a Escola(...) descobri as informações necessárias para poder entrar no curso e fiz o teste para Interpretação, (...) passei, um teste que para mim foi uma vitória enorme, (...) – pelo meu pai ter sido actor, minha mãe fez escola de teatro muito tempo – tinha aquela curiosidade, aquele bichinho</p>	<p>Relação difícil com a escola normal 1.3.1.</p> <p>Identificação de áreas de interesse mediada pelos pais 1.1.</p> <p>Deslumbre com o trabalho dos outros 1.3.1.</p> <p>Vida social na origem deste percurso 1.3.2.</p> <p>Necessidade de romper cordão umbilical 1.1.</p> <p>Entrada na escola, interpretação era um bichinho 1.3.2.</p>

	mesmo a me incomodar.	
	Momento favorecido no discurso - do “durante” na escola	
	<p>- Um ano de Interpretação, comecei a ver as dificuldades para um estrangeiro, (...) por causa da língua, da forma que é dito, e também isso foi um dos pontos. Outros pontos foram que, as pessoas da parte técnica do meu ano, a partir do 2º ano já tinham possibilidades de trabalhar, em âmbito financeiro isso para mim é fundamental porque eu estava em outro país, (...) também foi um dos pontos de decisão para trocar o curso, um bocado pessoal e um bocado com relação à escola, que foi que os professores de Interpretação tinham uma forma muito, (...) eles (se) colocavam como modelos de profissionais de teatro, eu sou assim, se quiseres ser um bom actor, tens de ser como eu sou, e preocupavam-se muito pouco com aquilo que éramos, e não conseguia puxar aquela, ... olha, você tem muito isso, puxa mais por isso, não é. (...) E eu fiquei um bocado frustrado com isso também, (...) eu fui receber meu primeiro elogio depois de um ano de ter saído do curso. O professor olhou para mim, <i>olha, gostava tanto de você na Interpretação.</i> O professor devia ter feito isso antes, e eu, <i>agora, não está de nada, e agora? Volto para trás, não volto? Vamos lá seguir o curso de técnicas.</i> E foi um bocado isso, assim que comecei o curso de técnicas. Ao mesmo tempo, a pessoa que havia mencionado também entrou na escola para Plástica e eu sempre ajudei a fazer os trabalhos, a mexer com os materiais, (...) o meu pai também tem essa facilidade, ter sido actor, então estava lá na oficina, sabia um bocado das ferramentas, como funcionava e tem essa possibilidade manual ...</p> <p>- (...) compareci numa reunião na 6ª feira passada de Produção, estávamos na biblioteca. Eles já chegaram, ocuparam a mesa grande e os técnicos e plásticos ficaram à volta. Eles ficaram concentrados, e por isso, quando interessava um assunto, a gente como estava muito do lado dos outros, eles só tinham como conversar assim, não tinham ninguém à frente, né? (...) no nosso caso, quando o assunto nos interessava, eles começavam a interpelar com eles mesmos, e a aula não existia para nós, nessa questão. A gente ainda tenta escutar o professor, mas eles colocavam um pouco aparte. Mas eu acho que é por causa disso, eles conseguem se concentrar mais, pela convivência, pelo conhecimento individual de cada um, mais dentro de um grupo, mais do que a parte técnica e plástica, qe a gente tem também essa coisa de trabalharmos juntos, mas é quase sempre em projectos; as aulas teóricas, estamos a conversar com o professor, cada um tirando os seus apontamentos, muito pessoais. E eles não, sempre em conjunto a se toparem, a se conhecerem no íntimo, o que é que dói, o que é que não dói, eu acho... (...) Eu acho que é independente (da turma), todos os anos foram assim. Sempre teve essa rivalidade do técnico e do plástico, (...) nunca tive esse problema de diferenciar, não, é só actor, tem que estar aqui, não pode não sei quê,... e eu tive dificuldades no meu ano por causa disso, mas enormes. Um pouco pelos directores serem actores também, os directores da escola sempre privilegiam um pouco mais, querendo ou não, as pessoas mais carismáticas da escola (...) são actores, são do curso de Interpretação, então sempre puxam um bocado para o lado deles. O Nuno veio agora puxar um pouco mais pela parte técnica, que é um curso sensível também, (...) é uma pessoa que tem essa sobre a cor, filosofia da cor, maneira como discute esse tipo de coisas, tenta-nos unir cada vez mais para esse tipo de coisas. (Essa diferenciação) tem muito ao nível da carga de matérias que eles recebem. Eles recebem muito mais coisas emocionais, eles trabalham com sentimentos, né? A relação do técnico já não é assim; ou a pessoa tem aquilo nela, e desfruta com outras coisas, porque gosta de poesia e vai discutir esse tipo de coisa, o actor de teatro tenta ver mesmo o sentimento que ele engloba, nos nossos casos não. As pessoas que vão para técnicas (...) não têm esse lado mais apontado, não procuram trabalhar, acham que não faz muito sentido trabalhar esse ponto, sabe, do emocional, do sensível. São mesmo mais frios, assim, por isso acho que são mais abertos, mais espontâneos... (...) A partir desse século, a mudança começou mesmo por causa da luz e por causa dos grandes pensadores, também , que vieram dar a noção exacta do que é a luz, qual o sentido da luz ali naquela cena, ela realmente cria a cena, o ambiente da cena. O da sonoplastia também, nesse caso, por isso que a pessoa também tem que ser sensível nesse</p>	<p>Mudança de Interpretação para Realização Técnica 7.3.</p> <p>Caracterização das diferenças entre os de Interpretação e os de Realização 5.2.3.</p> <p>Relevância das figuras carismáticas 5.1.2.</p> <p>Técnicos são mais frios, mas por isso mais abertos e espontâneos 5.2.3.</p>

	<p>ponto, para criar. (...) cada vez mais, sem dúvida, mais valor se dá, em termos psicológicos, em termos visuais, em termos do público. O público nota que a luz no espectáculo estava mesmo lá, sentia aquilo, aquilo que se quis passar. (...) também essa nova arte, que é o novo circo, que deve englobar tudo; você um técnico em palco fazendo mistura de som, ou pegando um projector e mexendo com aquilo, fazendo acrobacias com aquilo, deixa de ser só o técnico e passa a ser o artista. (...) veio-nos dar essa mistura assim baralhada das coisas, e é importante que a técnica dominava também para criar isso, né? Que só um actor, só actor ele não vaconseguir chegar a lado nenhum.</p> <p>- o primeiro projecto como actor foi mesmo deslumbrante, de em palco ser um personagem de uma das cenas principais, subir em cima de uma cadeira, declamar um poema, (...) a troca de curso também fez uma, causou uma confusão existencialista, <i>que é que estou a fazer aqui? Quem sou eu, para onde vou, porquê?</i> Foi mesmo muito importante, foi uma coisa que eu agarrei com força e consegui. A cena do encenador Luís Pedro, virar para mim depois de uma ano, <i>porque é que desististe do curso? Gostava tanto de te ver em palco!</i>, isso para mim, naquela hora, foi uma coisa muito forte, também.</p> <p>- (...) todos os meus parâmetros de comparação estão lá no Brasil, (...) todas as pessoas que eu convivi, que cresceram ao meu lado, que seriam os meus parâmetros, que seriam os meus espelhos, (...) estão lá. Às vezes converso com a minha mãe pelo telefone e ela fala: <i>conseguiu mesmo, já vejo um homem, converso com um homem do outro lado da linha</i>. Mas ao mesmo tempo, aqui dentro ainda é aquele puto de 17 anos que ainda queria curtir, (...) mas sem dúvida que tenho capacidades de conversar com pessoas, (...) o relacionamento humano aqui me deu uma abertura mesmo gigantesca. (...) aceitar as dificuldades de estar num outro país, consegui impor que as pessoas me conhecerem e gostarem de mim, pelo que eu sou, não por aquilo que eu faço ou por aquilo que eu tenho, né? De repente eu me via sem dinheiro, com fome e as pessoas, <i>não, espera aí. Você está numa escola, a gente está aqui para ajudar uns aos outros, você já cansou de ajudar, carregar coisas, estás aí para todos os lados, vem cá, não sabe quem é você, sentas aqui, come com a gente, sem problema nenhum.</i> (...) aqui comecei a ter aquela coisa de estar sozinho, ter que, que tenho essa dificuldade de chegar, <i>olha, podia-me ajudar?</i>, não consigo de forma alguma. (...) Eu acho que, por ser uma escola artística, uma escola de teatro, tem muito essa coisa do contacto pessoal, entre as pessoas. Porque a função da maioria das escolas, fora a parte didáctica e o aprendizado, é o convívio das pessoas, o relacionamento.</p> <p>- O principal é crescer junto com a gente, não é? acho que eles estão conseguindo desenvolver um modelo ideal a partir da experimentação também. Eles (não sei, creio que são 15 anos de escola) são adolescentes ainda, também. (...) estão aprendendo muito, e está dando passos: todos os segundos anos, as pessoas reivindicam coisas, mostram coisas, <i>está mal, isto está mal</i>, e eles aceitam isso de boa vontade, também por querer acertar, fazer o melhor. E vejo isso na parte técnica, com o Nuno, que é uma pessoa super aberta a opiniões e ele está tentando realmente construir uma escola... perfeita, tentando fazer uma coisa perfeita. Claro que é difícil, que agrada a uns e depois não consegue agradar a outros, mas dentro desse agradar e daquilo que ele idealiza, está conseguindo equilibrar. Acho que agora eles estão começando a balancear isso, a conseguir um ideal. (...) é uma escola moderna, do género tem esse tipo de coisa que tem professores que aceitam coisas e outros não aceitam e os alunos, como não tem capacidade ainda de discernir o que é que está certo e o que é que está errado ali, (...) as pessoas um pouco começam a passar por cima dos professores ou a abusar daquele tratamento (...), por isso é difícil, eles coordenarem uma forma linear para ser rigoroso e, ao mesmo tempo, ser moderno, ser maleável, ser compreensivo com os alunos. Eles, acho que têm essa dificuldade de, eu acho que é mesmo muito complicado gerir isso: são muitos professores, são muitos alunos,...</p> <p>- (...) electrotecnia já está mais ligada ao teatro, quer dizer, o João ele tem uma dificuldade de viver as coisas, ele sempre foi aquele</p>	<p>Transformação do papel dos técnicos 5.2.2. Projecto “Zero” deslumbrante 4.1.</p> <p>Transformação do sujeito 7.2. Efeito da situação de dificuldade pessoal 2.3. Apoio solidário da escola: o seu papel, o convívio e o relacionamento 2.3. O ideal e o real da escola 5.3.2.</p> <p>O exemplo do tuteio como estrutura identificadora de um projecto relacional 3.3.3. Disciplinas</p>
--	--	--

	<p>estudante de Física da Faculdade, super metódico, como estão as coisas, mesmo pedir licença para que uma pessoa entre na sala antes de começar a aula, tirar o caderno, a caneta, pôr de lado e esperar que o professor diga, (...) agora é que ele está começando a sentir que é um pouco mais orgânico que físico, mesmo, do que matéria, que esse rigor todo que ele mantém, ele tem de entender também o nosso lado. Acho que ele começa a ser mais compreensível. A Área de Integração, nos primeiros anos é uma introdução, agora no terceiro ano, como muda o professor, que é o Francisco, que é uma figura espectacular mesmo, e tem assim conhecimentos fabulosos, tem um humor muito característico dele, mas é uma coisa que consegue contaminar toda a gente, (...) ele tenta sempre buscar alguma coisa do teatro, para interpretarmos, conseguirmos tirar a ideia, é interessante. Acho que sim, acho que a escola está no bom caminho. Apesar de ser adolescente, amadurece.</p> <p>- (...) o Armandino, por exemplo, sabe justamente aquilo que quer da matéria que ele está a dar, e também com essas pessoas que estão a escrever aquilo profundamente, é impressionante que ele trata aquela pessoa pelo nome, pelas características dela, faz a correcção do teste a partir do desenvolvimento daquela pessoa específica, tanto é que é a primeira pessoa com quem a gente conversa na escola, a entrevista é com ele. Ele já sente como é, por fora e por dentro, um bocado dos traumas, acho que ele consegue captar essas coisas dos alunos. (...) Com relação à História de Arte, que eu tenho mais dificuldade, (...) sempre gostei de conversar com a Liana, é uma pessoa fabulosa, só que o método de avaliação dela é que eu nunca consegui entender: se a gente copia exactamente aquilo que está nas folhas que ela nos deu ou nos livros que ela mandou consultar, dá errado, se você coloca só uma opinião sua, também dá errado, (...) e se você mistura isso tudo, ela não consegue ou logo, não conseguimos, a partir do que ela nos ensina, articular exactamente da forma como ela quer que seja articulado. (...) E nunca chegou a sentar e avaliar connosco como deveria ser feito, como é o caso do Armandino que faz esse tipo de coisa. Na parte prática, também acho que é complicado, eles não estão a 100% vendo aquilo que nós fazemos, (...) sente-se que uma aula, uma duas aulas, está bem programada, assim que essa programação terminou (...) não tem aquela preocupação de formular um quadro de aulas e como deve ser feito aquilo... Um que entrou agora, o Hugo, que também já saiu do curso superior, eu acho que ele está mais bem preparado para esse tipo de coisa, mais ao encontro das dificuldades por causa disso, por ser uma disciplina prática e ter esse rigor, essa coisa de montar e a gente já desacostumou dessa forma, na parte prática, completamente. São três anos aqui a...</p> <p>- (...) a minha turma tem diferenças de idade grandes, (...) não tem ninguém mesmo da minha idade, assim. Mas acho que, (...) pelo interesse comum, a gente consegue-se dar bem e vai descobrindo outros interesses ao longo desses três anos, as pessoas vão conseguindo, por exemplo, estava tocando, o André já toca, já sentou no meu lado, agora a gente já convive mais, a gente já tem coisas para partilhar um com o outro, o Humberto na questão da poesia, que ele escreve muito bem, tem um livro editado de poesia, são coisas que me atraem e a gente começou a sair para ir em encontros de poesia, para escutar pessoas e já tenho um convívio com ele extra-escola que foi uma amizade que eu construí, que nós construímos aqui, para mim foi uma coisa fundamental, para o meu desenvolvimento aqui dentro, (...). Com o curso de Interpretação, por eu já ter participado daquele lado, também acho que tenho uma facilidade maior de estar com eles, já convivi com uma pessoa de Interpretação que, já morou comigo, (...) tenho aquele convívio com a turma quase toda. E com relação com os outros anos, é mesmo mais difícil, são mesmo crianças, eu sinto mesmo que não tenho aquela energia que eles têm, eles têm uma energia que não param o dia inteiro, (...) eu já não consigo muito acompanhá-los, mas sempre quando vêm colocar coisas que eles põem, eu converso, eu falo, escuto, mostro, aceito conforme ou não, (...) por interesse comum, acho eu, por se identificar, por estar associado com as aulas, a gente já passou por aquilo, eles ficam, ah, aqueles já sabem, então dá para chegar mais próximo ...</p>	<p>ajustáveis ao conteúdo dos cursos 5.1.1.</p> <p>Avaliação muito determinada pelo estilo dos professores, quando deveria passar mais pelo progresso dos alunos 5.4.2.</p> <p>Importância de uma preparação pedagógica 5.1.3.</p> <p>Relações entre pares: convívios exteriores reforçam relações interiores 3.1.</p> <p>Dificuldades com os mais novos 3.3.1.</p> <p>Proximidade mais fácil entre alunos do mesmo curso 3.3.1.</p>
--	--	--

<p>- É um ambiente familiar, assim uma coisa mesmo familiar. Tem um bom convívio, tem claro o seu stress como uma família normal, é mesmo assim. Tem o Carlos, faz qualquer coisa, a gente precisa de alguma coisa, você vai lá e dá também, (...) e o Duarte, também vem, você vem trazer para o Duarte e ele traz para ti também, o Director da escola, isso são pouquíssimos casos que isso acontece, (...) se por acaso estamos a ter uma conversa de corredor, e ele escuta e vai ficar preocupado também com aquilo que ocorreu, toda a gente sabe que, precisando de alguma coisa, ele vai ter contigo, vai tentar resolver contigo, também por ser um pedagogo, acho eu, é um bocado a função também, ele gostar desse tipo de coisas. E é isso, é um ambiente familiar, muito tranquilo e isso passa também para o lado de cá, a gente sabe que pode reivindicar coisas sem ser massacrado, sem ser colocado de lado: vamos conversar então, vamos tentar entrar num acordo...</p> <p>- Isso (tuteio)... não funciona muito bem, não. (...) se o professor conseguir se impor, de uma outra forma sem ser pela distância – <i>estamos aqui para trabalhar, estamos aqui para ser profissionais</i> – eu acho que funciona isso, numa escola profissional. Lá fora tudo bem, o primeiro encontro com a pessoa que se vai trabalhar é sim senhor, é você, mas depois daquilo não, depois a gente tem que ter uma cumplicidade, é um teatro, a gente está criando uma coisa para a mesma coisa. Você tem suas ideias, eu tenho as minhas, mas vamos criar para o mesmo. (...) acho que essa coisa da distância, para mim nunca fez muito sentido; somos pessoas iguais, estamos aqui para um objectivo, está certo que você tem, tens aí uma carreira, uma bagagem muito maior que a minha, mas eu tenho outros aspectos, eu conheço outras coisas que também...</p> <p>- Como uma escola profissional, eu acho que o mais próximo que a gente consegue alcançar do meio profissional, são os projectos. Apesar de ainda ser inseguro, bem cuidado pelos professores, mas é o contacto mais próximo que existe com a parte prática e aquele anseio de fazer e de fazer bem, de mostrar trabalho, de mostrar que sabemos fazer, eu acho que é importantíssimo. (...) como sou mais amante da parte prática do que da teórica, eu acho que para mim é o fundamental, para mim é mesmo fundamental e de ter vários outros projectos por ano, inclusive auto-projectos para auto-conhecimento, para nós criarmos desde raiz tudo, eu acho que funciona excelentemente bem, desde a produção, logo do 1º ano porque não a gente ter uma noção que fosse para criar uma coisa pequena, porque não? (...) é uma escola profissional, eu insisto nisso mesmo, e até acho um absurdo essa lei que saiu que não se pode ir acima dos 21 anos, entrar para uma escola profissional, eu acho mesmo um absurdo. As pessoas que tem capacidade já dizendo o que querem trabalhar, no que querem desenvolver, a partir daquele trabalho – 15, 16 anos?!... (... quando saio daqui com o 12º ano feito e já com uma noção profissional por meio dos trabalhos, se não fizerem, ainda tem tempo de voltar atrás e começar outra coisa. Agora, essas pessoas que estão como eu, que vim para cá aos 23 anos, não têm mais tempo a perder, tem de fazer isso. E se já não posso...</p> <p>- São as máscaras sociais, é um bocado isso. (...) você tem de criar uma postura para o trabalho, eu não posso ser o Rui completamente como sou dentro de um âmbito profissional, dentro de um teatro, é impossível. Tem que tirar boas características do Rui, do Rui social, da simpatia, da disposição, da pré-disposição para fazer as coisas, mas canalizado para um tipo de trabalho, que no meio social não é preciso, pode ser muito mais aberto, muito mais, não precisa estar preso, preocupado com horas, com o rigor das coisas que eu vou fazer (apesar de ser super rigoroso com aquilo que faço, (...)) para fazer coisas que as pessoas não gosta de fazer, (...) sou um bocado assim, sou. Apesar de ser um preguiçoso também, mas quando vou fazer acabo por fazer da melhor forma possível. E acho que é um bocado isso, a máxima profissional – você está ali com uma postura completamente diferente, com rigor de compromissos, com a sua palavra que está em jogo, um bocado preocupado com o seu futuro, também, você não pode decepcionar a outra pessoa porque ela vai-te ajudar, daqui a um tempo. E quando lá fora, você pode-se borrifar um bocado para aquelas pessoas que não te agradam mesmo, se você está a trabalhar, você tem que engoli-las. (...) (o trabalho) é o que vai mudar meu sistema, meu futuro. Que eu tenho</p>	<p>Clima de escola familiar, apoio directo do Director 3.3.3.</p> <p>Clima de escola: o tutear como uma questão que faz sentido no contexto educativo 3.2.1. O “Projecto” e sua relevância numa formação profissional 4.3.</p> <p>Representação social vs. representação profissional 6.</p> <p>Representação condicionada à situação do trabalho</p>
--	---

	<p>sorte de chegar lá na frente e não ter que fazer isso mais, (...) o ideal da vida é isso, não é? trabalhar pelo menos uns 15 ou 20 anos para poder, sei lá, ir para o campo, cuidar de vacas e cogumelos e...(…), eu tenho de criar um vínculo para depois romper com ele, acho que é necessário. E também tem o lado de me criar como pessoa,... (o trabalho) é fundamental, mas por fim, ele não é o fim em si mesmo. É essencial, é essencial.</p> <p>- É uma formação só de conteúdos e ainda um pouco superficial, sim, sim. Só que, não depende só deles, depende de quem procura essa instituição para se formar. Se a pessoa tiver,... ela te dá tudo. Ela é superficial mas, no superficial é o todo superficial. Ela vai-te abrir uma série de livros, mas quem vai ter que paginá-los e lê-los vais ser mesmo tu, quando tu descobrires o interesse, interesse para consultar, de procura, que eles também não conseguem fazer isso sozinhos... (...) como alunos não (é uma escola mais exigente), como pessoas sim, bem mais exigente. Você tem que se conhecer, eles te forçam a se conhecer para poder estar dentro, para poder aceitar outras coisas ou não aceitar ou reivindicar, eles te puxam, principalmente no curso de Interpretação, mais do que nos outros. Nos outros também, também porque eles te forçam a entender coisas que você nunca tinha tido em casa, e vejo isso por alguns colegas que tive aqui na escola que não tiveram esse apoio em casa, tiveram pais que sabiam menos que eles, então de repente tu cria um bloqueio, (...) tipo <i>se o meu pai não sabe disso, pr’a qu’ê que eu vou saber? Ele está vivo hoje, está a sobreviver do seu trabalho, eu não preciso disso, mas eu quero, me falta qualquer coisa. E cria esse conflito enorme e a pessoa tem que se criar ali dentro</i>. Eu tive colegas meus saindo daqui para psicólogos, estavam mesmo com depressões profundas porque não tinham esse apoio dentro de casa, não se tinham esse “o quê mais”. E apesar de sentir essa necessidade tramada, que via uns colegas a se desenvolver e os professores falando, <i>como não sabe? Vamos lá tentar buscar isso</i>, e a pessoa ficava... Mas conseguiram, estão aí já bem à frente, também. Mas dependeu um pouco disso, de se auto-massacrar e esforçar bastante.</p>	<p>(de algum modo metaforicamente) 6.</p> <p>Visão crítica da escola (exigente das pessoas, não dos alunos) 7.3.</p> <p>Escola cria desafios para que os alunos não estão preparados 7.3.</p>
	Momento favorecido no discurso - IIª Transição: do “depois” da escola	
	<p>- Desejo! Desejo tem que, que se cumpra um milagre. Uma pessoa que veio do nada, para cá, que ninguém conhece, conseguiu entrar num ... , fazer um bom trabalho que as pessoas, de repente, considerem. (...) de repente até transforma, não tenho problemas e até gosto do ambiente da escola, eu gosto das pessoas, (...) é óbvio que as pessoas que eu mais conheço aqui, queira ou não, foi as pessoas com quem eu mais convivi, em Portugal. Foi com essa escola. E acredito que deve ser possível, aliás já estou conseguindo fazer uns trabalhos práticos do lado de fora da escola, (...) já precisam de trabalho para eles, já sentam aí para conversar, longas conversas, (...) vamos conviver, me ligam, vamos fazer coisas juntos, quando tem um trabalho me chamam a mim. Mesmo, estou conseguindo me integrar, mas gostaria de ficar por aqui, também, que essa escola fez muito por mim, e eu acho que posso fazer qualquer coisa por ela, também. Acho que gosto muito dessa escola, as pessoas fazem, a gente tem de retribuir. Acho que aprendi um bocado assim.</p> <p>- Eu nunca gostei de estudar, vai ver desde que, foi por causa do ensino que eu tive. Eu estudava numa escola pública no Brasil que, de repente ficava seis, oito meses de greve e (...), eu aprendo muito mais conversando com o pessoal às vezes na rua do que estando aqui. (...) aprendemos mais com as experiências do que com uma pessoa que está ali, te impondo alguma coisa que, de repente ela sabe menos do que você, não sobre aquilo, mas do resto das coisas. E isso me incomodava, como às vezes também, uma pessoa mais ignorante a mandar-te fazer, a te impingir coisas, ela não sabe nem quem eu sou, não sabe nem o que eu penso aqui dentro, e me mandar fazer coisas? Calma, não é por aí. Graças a Deus não apanhei o exército, não me apanharam, fico feliz.</p> <p>- (...) acho que faz parte do meu trabalho, faz parte do meu social e faz parte do pessoal. (...) a gente aprende alguma coisa para depois passar para outras pessoas, isso acho que é cidadania, a educação para estar com as pessoas, a educação para estar com o ambiente, para criar um bom ambiente e para isso tem de se trabalhar num meio profissional que não funcione todos da mesma forma, (...) apesar de</p>	<p>Trabalhar e permanecer em Portugal (o sentido do reconhecimento) 8.3.1.</p> <p>Estudos próximos fora dos planos (relação negativa com a escola formal) 2.3.</p> <p>Cidadania como o resultado primeiro da</p>

	<p>querer estar cá, apesar de querer trabalhar cá, eu sinto que aprendi muita coisa que eu quero levar para lá, que a minha cidadania +e brasileira, né? Eu tenho vontade de pegar isso que eu consegui aqui, que eu consegui conquistar, que eu consegui aprender e levar para as pessoas de lá. (...) É aquela coisa de conseguir ir lá buscar, no outro lado, no outro ponto de vista, em outro país e trazer um pouco para nós, para nos enriquecer, um povo já bem rico, mas ainda falta. E queria mesmo dar para isso, sabe? Eu vim buscar alguma coisa e queria dar de volta...</p> <p>- Autonomia, ... eu acho que sim, (...) inclusive a escola nos ajuda a encaminhar por esse princípio. No final de um curso, as pessoas sabem quem está ali, eles conseguem encaminhar as pessoas para os melhores trabalhos e para nos dar essa autonomia, né? E aquilo que sinto, não só o profissional, que é a parte técnica, com relação a outras coisas também: autonomia de estar, estar a conversar com outras pessoas, intelectualmente, é autonomia intelectual, discutir de vários outros assuntos...</p>	<p>transmissão daquilo que se teve a felicidade de aprender 10.2. Autonomia 9.2.</p>
--	---	--